

DOCUMENT RESUME

ED 193 899

FL 011 636

AUTHOR Desjarlais, Lichel; And Others
 TITLE L'eleve parlant peu ou pas francais dans les ecoles de langue francaise (The Limited- or Non-French Speaking Student in French-Language Schools).
 INSTITUTION Ontario Ministry of Colleges and Universities, Toronto.
 REPORT NO ISBN-9-7743-4677-9
 PUB DATE 80
 NOTE 270p.
 AVAILABLE FROM Ontario Government Bookstore, 880 Bay Street, Toronto, Ontario M7A 1L2 Canada (\$5.00)
 LANGUAGE French
 EDRS PRICE MF01/PC11 Plus Postage.
 DESCRIPTORS *Admission Criteria; *Board of Education Policy; Elementary School Students; Elementary Secondary Education; Enrollment Influences; *French; *Language Proficiency; Language Research; Native Language Instruction; Psycholinguistics; Questionnaires; Secondary School Students; Second Language Instruction; *Student Placement; Teaching Methods
 IDENTIFIERS *English Canadians; English Speaking; *Ontario

ABSTRACT

A study was undertaken of the problem presented by the presence of students of limited French-speaking ability in French schools or in French-language sections of the Ontario school system. Questionnaires were sent to elementary and secondary school teachers and principals, directors of education, and students in secondary schools. The students were divided into four language groups according to the language spoken at home. The five chapters of this report deal with the following matters: (1) a quantitative and qualitative analysis of the data gathered from the questionnaires that were addressed to elementary school teachers; (2) a study of the extent of the problem on the secondary level, with emphasis on linguistic behavior; (3) the number and function of admissions committees and the criteria on which they base their decisions; (4) organizational strategies on both elementary and secondary levels; and (5) methodological strategies, both psycholinguistic and pedagogical. Pertinent documents such as the questionnaires, admissions criteria, reports, and tables are included in the appendices. (AMH)

 * Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
 * from the original document. *

ED193899

L'ELEVE PARLANT PEU OU PAS FRANCAIS DANS LES ECOLES DE LANGUE FRANCAISE

LIONEL DESJARLAIS, Investigateur principal
HERVÉ CYR, Directeur du projet
GÉRALD BRÛLÉ, Officier de recherche
VINCENT GAUTHIER, Officier de recherche

Ce projet a été
subventionné sous contrat
par le ministère de l'Éducation
de l'Ontario

Cette étude reflète l'opinion de l'auteur
et ne correspond pas nécessairement
à celle du ministère de l'Éducation.

U.S. DEPARTMENT OF HEALTH,
EDUCATION & WELFARE
NATIONAL INSTITUTE OF
EDUCATION

THIS DOCUMENT HAS BEEN REPRODUCED EXACTLY AS RECEIVED FROM THE PERSON OR ORGANIZATION ORIGINATING IT. POINTS OF VIEW OR OPINIONS STATED DO NOT NECESSARILY REPRESENT OFFICIAL NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION POSITION OR POLICY

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS
MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

Minister of Education
Ontario

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES
INFORMATION CENTER (ERIC)."

JUN 2 1980



Ministère
de
l'Éducation
Ontario

Ministère des
Collèges et
Universités

Le docteur Bette Stephenson, ministre
H.K. Fisher, sous-ministre

© Ministre de l'Éducation de l'Ontario, 1980
Queen's Park
Toronto (Ontario)

MINISTRY OF EDUCATION CATALOGUING IN PUBLICATION

Desjarlais, Lionel.

Les élèves ne parlant pas ou parlant peu le français dans les modules scolaires de langue française en Ontario; rapport final / Lionel Desjarlais, investigateur principal... et al.

"Ce projet fut subventionné sous contrat par le ministère de l'Éducation."

1. French-Canadians in Ontario - Education. 2. French language - Study and teaching. I. Ontario. Ministère de l'Éducation. II. Titre. QN01676 371.97114

On peut en commander d'autres exemplaires à la

Librairie du gouvernement de l'Ontario
880 Bay Street
Toronto, Ontario
M7A 1L2

ou aux

Éditions de l'Université d'Ottawa
65, Avenue Hastey
Ottawa, Ontario
K1N 6N5

ISBN 9-7743-4677-9

RECONNAISSANCE

Les auteurs de ce rapport désirent exprimer leur reconnaissance à toutes les personnes qui ont si aimablement prêté leur concours à la bonne marche de cette étude.

Nous voulons souligner en particulier l'excellent travail de Mme Jovette Coderre qui s'est occupée avec tant d'expertise de la préparation finale de notre manuscrit.

TABLE DE CONTENU

Chapitres	page
RECONNAISSANCE.....	i
LISTE DES TABLEAUX.....	vi
LISTE DES FIGURES.....	viii
INTRODUCTION.....	ix
 I.- ETENDUE DU PROBLEME DANS LES ECOLES ELEMENTAIRES DE LANGUE FRANCAISE.....	1
1. Trois situations linguistiques scolaires..	3
2. Etude comparative du phénomène RETARD.....	12
3. L'intensité de l'influence ralentissante..	18
4. Commentaires des enseignants.....	29
5. Conclusion.....	36
 II.- ETENDUE DU PROBLEME DANS LES ECOLES SECONDAIRES DE LANGUE FRANCAISE.....	39
1. Rendement académique.....	41
2. Rendement académique et langue d'usage....	47
3. Comportement linguistique.....	53
4. Compétence linguistique.....	69
 III.- LES COMITES D'ADMISSION.....	73
1. Nombre de conseils qui ont établi des comités d'admission.....	74
2. Comment fonctionnent les comités d'admission.....	75
3. Suggestions et recommandations.....	79
a) la loi scolaire, paragraphes 252(6)(7); 267(1)(2).....	79
b) les critères d'admission.....	81
c) fonctionnement.....	83
 IV.- LES STRATEGIES ORGANISATIONNELLES.....	86
1. Tour d'horizon.....	86
2. Stratégies organisationnelles.....	99
A) Stratégies organisationnelles à l'école élémentaire.....	99
i. Modèle intensif de francisation au cycle primaire.....	103
ii. Le modèle intégré de francisation.....	105
iii. Discussion des deux modèles.....	107

TABLE DE CONTENU

Chapitres	pages
iv. Usage d'édifice scolaire distinct.....	111
v. Conditions d'appui d'un programme de francisation.....	112
B) Stratégies organisationnelles à l'école secondaire.....	114
i. Organisation externe.....	114
ii. Organisation interne du programme.....	116
iii. A la recherche de la cohérence et de l'autonomie administrative.....	117
iv. Le rôle des parents.....	119
V.- LES STRATEGIES METHODOLOGIQUES.....	121
A. Quelques techniques de base.....	123
1. Enseignement de qualité.....	123
2. La technique de l'entretien.....	125
3. L'intégration.....	129
B. Quelques principes psycho-linguistiques et paedo-linguistiques.....	130
1. Les écoles élémentaires.....	130
a) Expériences d'ailleurs.....	130
b) Les compétences linguistiques.....	132
i) Système d'acquisition linguisti- que naturel.....	132
ii) La maîtrise des sons.....	133
iii) Dictionnaire de significations et développement cognitif.....	133
iv) Stratégies de compréhension.....	134
v) Conscience des fonctions du langage.....	136
c) Langage oral et langue écrite.....	143
d) Le rôle de l'erreur.....	145
e) L'enseignant.....	147
f) Les ressources pédagogiques.....	148
g) L'animateur culturel.....	151
2. Les écoles secondaires.....	152
RESUME ET CONCLUSIONS.....	157
EXECUTIVE SUMMARY.....	168
BIBLIOGRAPHIE.....	179

TABLE DE CONTENU

Chapitres	pages
APPENDICE A - QUESTIONNAIRES DESTINES AUX:.....	180
...ENSEIGNANTS de l'élémentaire....	181
...ETUDIANTS des classes et écoles secondaires de langue française de l'Ontario.....	183
...ENSEIGNANTS du secondaire qui enseignent LE français ou EN français.....	184
...PRINCIPAL de l'école.....	188
...DIRECTEUR de l'Education.....	189
APPENDICE B - EXTRAIT DU RAPPORT DE LA COMMISSION SUR L'ASSIMILATION (CONSEIL DES ECOLES SEPARÉES DE NIPISSING).....	190
APPENDICE C - GRILLES DE CALCUL.....	195
GRILLE E-I Compilation statistique.	195
GRILLE E-II Intensité (FORTE) de l'influence.....	196
GRILLE S-I Compétence linguistique en fonction du pourcentage des fréquences attribuées.....	197
GRILLE S-II Classification linguisti- que des élèves des élèves francopho- nes selon la langue d'usage au foyer	198
GRILLE S-III RECENSEMENT par matière rapporté par les enseignants.....	199
APPENDICE D - QUELQUES EXEMPLES DE REPONSES DONNEES AUX N ^{os} 5 ET 6 PAR LES ENSEIGNANTS DE L'ECOLE ELEMENTAIRE.....	200
APPENDICE E - LETTER OF INTENT*.....	203
*En usage au Conseil des écoles séparées catholiques des Comtés de Stormont Dundas et Glengarry	
APPENDICE F - ECOLES SECONDAIRES 1977-1978.....	205
APPENDICE G - CONSEIL DES ECOLES SEPARÉES D'OTTAWA ANIMATION CULTURELLE REFRANCISATION..	209
APPENDICE H - CRITERES D'ADMISSION: ECOLE DE LANGUE FRANCAISE*.....	219
*Tiré de Politique du Conseil régissant les écoles de langue française - Plan opérationnel, p. 4	

TABLE DE CONTENU

Chapitres	pages
APPENDICE I - POLITIQUE DE L'ECOLE SECONDAIRE ALGONQUIN CONCERNANT LE FRANCAIS ORAL ET ECRIT A L'ECOLE.....	221
APPENDICE J - COMPETENCE LINGUISTIQUE CHEZ LES ENSEIGNANTS..... D'après un document en usage à l'école secondaire Belcourt - Ottawa	227
APPENDICE K - ASSOCIATION DES ENSEIGNANTS FRANCO-ONTARIENS <u>Rapport au Conseil d'administration</u> <u>de l'enquête (2e partie) au sujet</u> <u>de l'admission d'élèves s'exprimant</u> <u>peu ou pas en français dans nos</u> <u>écoles de langue française.....</u>	

LISTE DES TABLEAUX

Tableaux	pages
I.- Pourcentage des fréquences de l'intensité forte des situations scolaires "I", "II" et "III".....	20
II.- Comparaison de l'intensité forte attribuée au Français et aux autres matières.....	25
III.- Analyse comparative de l'intensité forte à l'intérieur des habiletés de base en français, (a) compréhension, (b) langage, (c) lecture et (d) rédaction.....	28
IV.- Inscription ^(a) selon les années du cours et selon trois types d'écoles I, II et III....	43
V.- Diplômés de 13e année (a) par rapport à l'inscription totale.....	44
VI.- Diminution des inscriptions en pourcentage de la 9e à la 12e année selon les trois types d'écoles I, II et III.....	45
VII.- Pourcentage par rapport à l'inscription totale des élèves de 13e année qui terminent leurs études selon les trois types d'écoles I, II et III.....	45
VIII.- Comparaison du phénomène croissance-dé-croissance dans trois écoles du type I et trois écoles du type III situées dans les mêmes régions.....	46
IX.- Pourcentage de l'inscription totale des élèves des catégories A, B, C et D selon deux groupes d'écoles (a) type I et II, (b) type III.....	47
X.- Pourcentage et nombre maximum d'élèves A, B, C, qui causent un retard.....	49
XI.- Répartition des étudiants en groupes linguistiques A, B, C et D selon la langue de communication à la maison, exprimée en pourcentage.....	56

Tableaux	pages
XII.- Préférences linguistiques des élèves se disant disant dans la catégorie D (francophones)....	60
XIII.- Relation entre la préférence à parler anglais au foyer ou avec les camarades selon le type d'école fréquentée.....	65
XIV.- Comparaison de la compétence linguistique des élèves A, B d'avec celle des élèves C, selon les trois types d'écoles I, II et III...	71

LISTE DES FIGURES

Figures	pages
1.- Situation linguistique des écoles de langue française de l'Ontario (niveau élémentaire) ——% de la population dite "anglophone" par rapport à l'inscription totale. ----% de la population dite "anglophone" qui cause un retard.....	4
2.- Retard à travers les degrés de l'élémentaire - Situation scolaire "I".....	13
3.- Retard à travers les degrés de l'élémentaire - Situation scolaire "II".....	16
4.- Retard à travers les degrés de l'élémentaire - Situation scolaire "III".....	17
5.- Etude de l'intensité forte du retard dans les écoles de la situation "I".....	21
6.- Etude de l'intensité forte du retard dans les écoles de la situation "II".....	22
7.- Etude de l'intensité forte du retard dans les écoles de la situation "III".....	23
8.- Répartition des étudiants en groupes linguistiques "A-B", "C" et "D" selon la langue de communica- tion à la maison exprimé en pourcentage. Les numéros soulignés sur l'axe horizontal indi- quent les écoles mixtes du type III.....	58
9.- Préférence pour le français au foyer (——) et avec camarades (——) des élèves qui se sont identifiés comme francophones (catégorie "D"). Les numéros soulignés indiquent les écoles mixtes.....	62
10.- Le modèle intensif de francisation au cycle primaire.....	100
11.- Le modèle intégré de francisation.....	101

INTRODUCTION

Dans les pages qui suivent nous présenterons les résultats d'une enquête commanditée par le Ministère de l'éducation de l'Ontario dans le but d'étudier le problème posé par la présence dans les écoles françaises et modules scolaires de langue française d'enfants dont la langue maternelle n'est pas le français ou qui éprouvent des retards sévères dans l'acquisition normale du français comme langue de communication.

L'enquête constitue en quelque sorte une réponse aux parents et aux enseignants qui depuis longtemps se plaignent que le rendement scolaire et le développement linguistique des francophones sont entravés et ralentis par la présence trop nombreuse d'élèves dits "anglophones" dans les classes françaises.

En conséquence, notre mandat fut:

- a) d'évaluer l'étendue du problème à travers la province, du jardin à la 13e année;
- b) d'étudier le fonctionnement des comités d'admission prévus par la loi scolaire. (Education Act, n^{os} 252 (6) (7), 267, (1) (2)).
- c) de proposer des stratégies organisationnelles et méthodologiques de nature à faciliter l'insertion dans le programme régulier des écoles françaises des élèves décrits plus haut au premier paragraphe.

Puisque, selon notre interprétation du contrat, il s'agissait de préserver le caractère français de l'école française (i) en assurant à celle-ci une clientèle dont les habiletés et aspirations sont compatibles avec ses objectifs et (ii) en l'incitant à devenir réellement ce qu'elle est censée être c'est-à-dire un agent vigoureux de développement linguistique et d'épanouissement culturel, nous avons cru nécessaire d'ajouter aux trois objectifs sus-mentionnés, tirés du mandat, les suivants:

(d) alerter la population franco-ontarienne aux dangers qui à divers degrés guettent les institutions scolaires au plan de l'anglicisation et de la perte de l'identité culturelle de leur clientèle;

(e) proposer certaines dispositions ou stratégies d'ordre organisationnel et méthodologique que le module scolaire de langue française doit adopter pour contrer l'influence négative exercée par les mille et un agents d'acculturation qui reflètent et véhiculent les valeurs linguistiques et culturelles d'une société majoritairement anglaise.

1. Revue de la littérature.

Ce n'est pas un problème nouveau que celui qui nous occupe. Déjà en 1967 à l'occasion d'un colloque sur les écoles dites "bilingues" organisé par le conseil d'orientation et des projets de développement du Ministère de l'éducation, l'investigateur principal de cette recherche

présentait une étude portant justement sur les effets psychologiques de la présence d'anglophones dans les classes françaises, (Desjarlais, 1967). A ce moment-là une résolution fut formulée demandant au Ministère de l'éducation de mettre sur pied une enquête en vue de remédier à la situation.

D'autres également se sont penchés sur le problème. Ainsi, les organismes franco-ontariens, tels l'ACFO, les API et l'AEFO ont maintes et maintes fois sous forme de mémoires ou de recherches porté à l'attention du public et du Ministère de l'éducation l'incongruence d'une situation scolaire dans laquelle l'école franco-ontarienne était de plus en plus envahie par des élèves qui parlaient peu ou pas le français. C'est dire que déjà on était sensibilisé à cet état de choses.

C'est en 1976, que l'Association des Enseignants Franco-Ontariens lançait son enquête auprès de 843 enseignants dans 39 Conseils scolaires différents. Cette étude portait sur deux points principaux:

i) les politiques d'admission pour les élèves qui ne s'expriment pas en français et les critères des comités d'admission;

ii) le nombre et le pourcentage d'élèves qui ne parlent pas le français et les mesures prises pour assurer l'intégration de ces élèves. (A.E.F.O., 1977)

Le "Livre Vert" publié par le Conseil des écoles séparées catholiques des Comtés de Stormont Dundas et Glengarry marque une autre étape dans la sensibilisation du public au problème de la présence dans les classes françaises d'élèves dits "anglophones".

Nous devons inclure dans la liste des études et recherches qui ont touché au problème qui nous occupe l'enquête menée en 1978 par le Conseil des écoles séparées catholiques de Nipissing sur le problème de l'assimilation. Cette recherche conduite de façon très sérieuse a consacré plusieurs pages au problème de la présence dans les classes françaises d'élèves qui parlent peu ou pas le français, et arrive à des conclusions qui rejoignent les nôtres.^(*) Nous considérons l'étude du C.E.S.C.N. comme l'avertissement le plus sévère servi jusqu'ici aux franco-ontariens relatif à leur survivance. C'est un document qui malheureusement semble passer inaperçu.

2. La population étudiée.

Comme il s'agissait de se rendre compte de façon aussi définitive que possible de l'ampleur et des diverses incidences du problème posé par la présence dans les modules scolaires de langue française d'élèves "non-francophones" nous avons tenté d'atteindre toutes les écoles secondaires et élémentaires de tous les coins de la province.

(*) En appendice nous retrouverons les recommandations de ce rapport relatives à la présence d'anglophones dans les classes françaises.

En raison de circonstances de toutes sortes nous n'avons pas pu réaliser cet objectif. Cependant, grâce à la grande collaboration que nous avons obtenue des autorités scolaires à travers la province, tout nous laisse croire que notre échantillon reflète fidèlement la situation linguistique des modules scolaires de langue française de chaque région de la province.

3. Les outils de recherche.

Afin d'atteindre le plus grand nombre possible dans un temps minimum, nous avons adopté la méthode du questionnaire. Cinq questionnaires, formulés à la lumière des objectifs de notre recherche, furent adressés aux enseignants de l'élémentaire, aux enseignants du secondaire, aux directeurs d'écoles, aux directeurs d'éducation et aux élèves des écoles secondaires. Ces questionnaires se trouvent en appendice.

4. La méthodologie.

C'est en nous fondant sur le critère de la langue parlée à la maison que nous avons pu analyser notre clientèle scolaire au point de vue linguistique et établir l'existence de quatre groupes définis ainsi:

Groupe A: Il y a d'abord les anglophones véritables, ceux dont les parents sont de langue anglaise, ajoutons à ce nombre ceux dont les parents n'appartiennent pas à l'un ou l'autre des deux groupes de langues officielles du Canada.

Groupe B: Il y a les francophones d'origine ethnique pour qui cependant le français est devenu une langue étrangère depuis au moins une ou deux générations. Nous en comptons environ 250,000 en Ontario. Ce sont, à toutes fins utiles, des anglophones.

Groupe C: Il y a les francophones dont la langue d'usage à la maison est l'anglais en dépit du fait que l'un ou les deux parents sont de langue maternelle française. C'est le cas d'enfants de mariages mixtes et celui des francophones qui ont abandonné l'usage de la langue maternelle française à cause de circonstances multiples: éloignement de centres francophones, simple désintéressement, etc., etc... On en compte environ 150,000 en Ontario.

Groupe D: Il y a ensuite les francophones dont la langue habituelle de communication au foyer est le français.

C'est donc la langue d'usage à la maison qui a servi de fondement à la recherche en ce sens qu'on a tenté de déterminer son influence par rapport au rendement académique et au comportement linguistique des élèves.

Les parents et les enseignants, que les préposés à la recherche ont consultés, ont été unanimes à admettre à la suite de C. Castonguay (1977) que la seule notion qui permet de situer correctement une collectivité sur les plans linguistiques et culturels, c'est celle de la langue d'usage, qu'on définit comme la langue qui est habituellement ou principalement parlée au foyer. De plus, les chercheurs se sont

appuyés sur deux recherches antérieures, l'une de Seth Arsenian (1937) et l'autre de M. Hoffman (1934) qui ont tous deux trouvé qu'en matière de langue dominante, le foyer offrait le meilleur le meilleur schème de référence.

Au cours de l'analyse des données, nous nous sommes aperçus très rapidement qu'au niveau élémentaire les écoles se groupaient en trois catégories ou plutôt en trois situations linguistiques relativement distinctes déterminées par le jeu de trois variables:

- a) l'inscription totale d'une école;
- b) le recensement: ou le nombre d'élèves dits "anglophones" (les groupes A, B et C décrits plus haut) par rapport à l'inscription totale;
- c) le retard: ou le nombre d'élèves dits "anglophones" (groupes A, B et C) identifiés comme retardant le progrès des élèves possédant un niveau normal de compréhension du français.

Au secondaire, nous avons distingué à travers la province trois types d'écoles, Type I: les écoles françaises, officiellement reconnues comme telles, type II: les écoles mixtes mais à dominance française et Type III: les écoles mixtes à dominance anglaise.

Les cinq chapitres qui forment le corps du présent rapport reflètent les grands objectifs de notre recherche. Ainsi au chapitre premier nous présentons une analyse à la fois quantitative et qualitative des données recueillies à

même les questionnaires adressés aux enseignants des écoles élémentaires. Ceci nous a permis de cerner l'étendue du problème et d'en saisir également son intensité.

Le deuxième chapitre présente une étude de l'étendue du problème au secondaire à partir des questionnaires adressés aux enseignants et aux étudiants. La situation au secondaire étant différente de celle de l'élémentaire, l'accent a été placé davantage sur le comportement linguistique que sur la question de la connaissance suffisante du français.

Le troisième chapitre porte sur les comités d'admission, leur nombre, leur fonctionnement et les critères qui fondent leur décision.

Finalement, aux chapitres IV et V, nous avons traité de stratégies organisationnelles et méthodologiques qui faciliteraient l'intégration dans les programmes français réguliers des élèves qui seraient admis par les comités d'admission et qui contribueraient à renforcer l'ambiance linguistique et culturelle française de l'école.

Nous nous devons d'ajouter ici qu'en raison d'une clause de notre contrat de recherche, nous avons dû respecter la confidentialité en ce qui regarde les personnes, les écoles et les endroits qui ont fait l'objet de notre étude.

CHAPITRE PREMIER

ETENDUE DU PROBLEME DANS LES ECOLES ELEMENTAIRES DE LANGUE FRANCAISE

Comme l'indique le titre de ce chapitre, nous nous proposons de cerner l'étendue du problème posé par la présence dans les classes françaises de l'école élémentaire d'élèves pour qui le français n'est pas la langue de communication habituelle.

Pour assister les enseignants dans l'identification de ces élèves nous avons tenté de les définir en les groupant en trois catégories dans le préambule du questionnaire que nous reproduisons ci-après.

Préambule

Les élèves qui présentent des difficultés au point de vue linguistique dans les écoles de langue française proviennent généralement de trois groupes de parents:

Groupe A il y a les parents anglophones véritables et on ajoute à ce nombre les parents qui n'appartiennent pas à l'un ou l'autre des deux groupes de langues officielles du Canada;

Groupe B il y a les parents francophones d'origine ethnique mais pour qui le français est devenu une langue étrangère depuis au moins une ou deux générations;

Groupe C il y a les parents francophones, l'un ou les deux parlent le français, mais dont la langue d'usage à la maison est l'anglais. C'est le cas bien souvent des mariages mixtes, ou celui de francophones qui ont abandonné l'usage de la langue française à cause de circonstances multiples: éloignement de centres francophones, simple désintéressement, etc...

La question n° 1: Quelle est l'inscription de votre classe par année du cours nous a permis d'établir l'INSCRIPTION de chaque école et de chaque classe. Dans nos analyses, nous avons groupé ces inscriptions selon les trois cycles primaire, moyen et intermédiaire.

La question n° 2: Combien de ces élèves appartiennent à chacun des trois groupes linguistiques A, B et C mentionnés au préambule du questionnaire, nous a fourni les données nécessaires à l'établissement de la proportion: $\frac{\text{Elèves ABC}}{\text{Inscription}}$ par cours et par école. Cette proportion ou rapport demeure un concept-clef auquel nous donnons le nom de RECENSEMENT et auquel nous référerons fréquemment au cours des pages suivantes.

La question n°3: Combien de ces élèves mentionnés au numéro 2 dans chacun des groupes A, B, C semblent avoir un effet ralentissant et anglicisant sur le rendement d'élèves de foyers francophones? nous a permis d'établir le pourcentage du nombre d'élèves des groupes A, B et C qui ralentissent le progrès scolaire des élèves possédant un niveau normal de compréhension du français par rapport au nombre total des élèves inscrits. Ce rapport $\frac{\text{Elèves A, B, C (retard)}}{\text{Inscription}}$ sera désigné tout au long des pages qui suivent sous le nom de RETARD.

Grâce à ces trois concepts de base, inscription, recensement et retard, nous avons pu dégager une vue d'ensemble de la situation linguistique des écoles élémentaires.

Après avoir analysé les questionnaires* provenant de tous les coins de la province:

- a) Grand-Nord, de Haileybury à Hearst
- b) Moyen-Nord, de Pembroke au Sault-Ste-Marie
- c) Sud de la province, à l'intérieur du triangle:

Oshawa - Baie Georgienne - Windsor

d) Est de l'Ontario: Ottawa - Cornwall - Prescott-Russell, nous nous sommes rendus compte qu'au point de vue linguistique il existe trois situations scolaires distinctes qui sont illustrées dans la figure 1.

Situation "1". Il y a d'abord un premier groupe d'écoles où le recensement, (qui selon notre définition signifie le pourcentage des élèves A, B et C par rapport à l'inscription totale) se chiffre en deçà de 30% de l'inscription totale de l'école.

De plus, dans ces cas, lorsqu'on calcule la proportion des élèves A, B et C, qui selon le témoignage des enseignants causent un retard, on se rend compte qu'elle se situe en deçà de 15%. Les écoles 1 - 5, 10 - 12, 15, 18 - 20, 24 - 26 (voir Figure 1) sont représentatives de cette première situation. Donc, d'une façon générale quand les élèves des catégories A, B, C constituent moins de 30% de l'inscription totale d'une école, il semble très

* Pour ceux qui désireraient refaire une analyse de leur situation scolaire en se servant de la même approche dont nous nous sommes servis, nous avons placé en appendice la Grille E-1 que nous avons utilisée pour nos calculs.

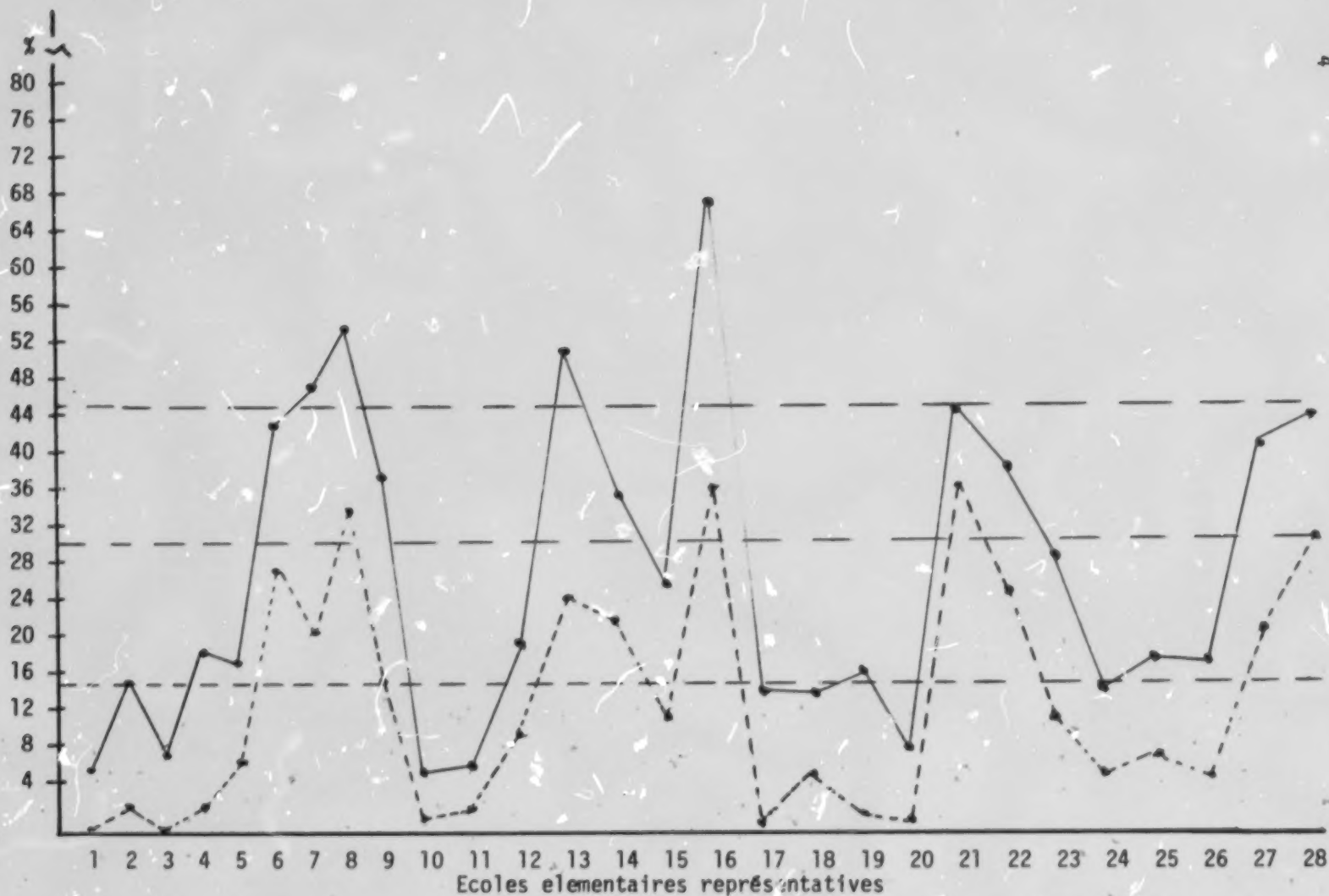


Figure 1.- Situation linguistique des écoles de langue française de l'Ontario.(niveau élémentaire)

— % de la population dite "anglophone" par rapport à l'inscription totale.
 --- % de la population dite "anglophone" qui cause un retard.

probable que par rapport à l'inscription totale on ne trouvera pas plus de 15% de la population dite "anglophone" qui au dire des enseignants retardent le progrès scolaire des francophones.

Situation "II". Il y a ensuite un deuxième groupe d'écoles où le recensement se situe entre 31% et 45% mais qui accusent un retard de l'ordre de 16% à 30%.

Les écoles 6, 9, 14, 22, 23, 27 (voir Figure 1) sont représentatives de ce groupe. Donc, quand les élèves A, B et C constituent de 31 à 45% de l'inscription totale d'une école on peut prédire que la proportion de ces élèves qui causent un retard sera probablement de 16 à 30% par rapport à l'inscription totale.

Situation "III". Finalement, il y a la troisième situation scolaire celle des écoles où le recensement est supérieur à 45% et où plus de 30% de ces élèves exercent une influence ralentissante. Les écoles 7 - 8, 13, 16 - 17, 21 et 28 (voir Figure 1) sont représentatives de cette situation.

Cette analyse ne prétend pas offrir un tableau complet des diverses facettes de la présence des élèves qui causent un retard dans les écoles de langue française. Elle nous permet d'établir des nombres approximatifs d'élèves possédant une connaissance normale du français nécessaires pour assurer à l'école son caractère propre d'école de langue française. Elle veut plutôt établir des points de repère, des fenêtres ouvertes sur ce qui se passe à l'intérieur des écoles de

langue française de l'Ontario. Comme nous le verrons plus loin, les témoignages des enseignants à la question 4 en ce qui a trait à l'intensité des effets ralentissants sur le rendement académique et le comportement linguistique des élèves francophones corroborent d'assez près les données statistiques ci-haut mentionnées.

En décrivant le comportement linguistique de leurs élèves en réponse à la question n° 6 du questionnaire: Quelle influence cette clientèle venant d'un milieu familial où la langue d'usage est l'anglais, exerce-t-elle sur le comportement linguistique de votre classe?, les enseignants se révèlent très sensibles à ces divers climats scolaires. Ainsi pour chacune des trois situations décrites plus haut, on a recueilli des témoignages de ce genre:

- Situation "I": C'est le cas de l'élève qui possède une connaissance normale du français, de se sentir chez lui que ce soit dans les activités de la salle de classe ou de celles d'ailleurs dans l'enceinte de l'école: couloir, activités récréatives avec ou sans la présence de l'enseignant.
- Situation "II": Dans cette situation, le français domine dans la salle de classe dû à la présence de l'enseignant, mais sans cette présence qui existe et qui motive, l'usage de l'anglais semble dominer les autres activités scolaires.
- Situation "III": Ici, l'influence anglicisante des élèves présentant des difficultés en français ou qui ne connaissent pas le français se fait sentir d'une façon globale soit dans la salle de classe ou ailleurs, même sous l'oeil vigilant de l'enseignant qui ne cesse de rappeler la nécessité de faire du français, le véhicule de communication.

Quand on considère la répartition des écoles élémentaires de langue française à travers la province, selon le modèle statistique:

- I. Recensement, 0-30%; retard, 0-15%
- II. Recensement, 31-45%; retard, 16-30%
- III. Recensement, 46+ %; retard, 31+ %

on obtient l'étendue du problème de la présence d'élèves dits "anglophones". Ainsi, environ 65% des écoles élémentaires de langue française se situent dans la catégorie "I", environ 25% dans "II" et environ 10% dans la catégorie "III".

Selon les réponses que les enseignants nous ont fournies aux questions 4, 5, 6, on peut conclure que le seuil de sécurité linguistique est probablement de l'ordre indiqué par les relations: recensement 0-30% et retard 0-15%. D'aucuns pourraient trouver ce pourcentage trop élevé, cependant considéré par rapport à une classe de 20 à 25 élèves, c'est peu semble-t-il. Il faut vraisemblablement que les élèves possédant une connaissance normale du français constituent au moins 70% de la clientèle scolaire totale pour que l'école garde son caractère d'école de langue française. D'autre part, une école élémentaire dite de langue française est probablement en danger croissant d'anglicisation dès que les membres de cette collectivité se chiffrent à moins de 65% de l'inscription totale, et dans ce cas ce ne sont que des mesures énergiques et appropriées dans les domaines pédagogique et d'organisation scolaire qui réussiront à l'endiguer.

Il appert en outre que le danger d'anglicisation a déjà probablement atteint un point de non-retour quand l'école, dite de langue française, se retrouve dans la catégorie de la relation recensement 46%+ et retard 31%+.

La situation numérique n'est en aucune façon comparable quand on étudie isolément chacune des quatre régions de la province où l'on trouve les plus fortes concentrations de francophones. De même, on observe que l'étendue d'un conseil scolaire urbain crée souvent une dangereuse illusion d'optique pour celui qui voudrait considérer globalement l'état de la sécurité linguistique et culturelle des écoles de langue française à l'intérieur de ses cadres.

Quand on considère les trois situations scolaires linguistiques et culturelles "I" "II" "III", il est évident que la région du Grand-Nord de l'Ontario, de Haileybury à la frontière du Manitoba en passant par Timmins, Cockrane, Kapuskasing et Hearst est à dominance "I".

La région du Moyen-Nord qui va de Pembroke au Sault-Ste-Marie se situe en "II" et "III" à l'exception du territoire incluant Sturgeon Falls jusqu'à Sudbury où la dominance est nettement "I". L'étude sur l'anglicisation que publiait récemment le conseil scolaire des écoles séparées de Nipissing indique assez clairement que les écoles de langue française de North Bay se partagent entre une dominance "II" et "III". D'autre part, Sudbury présente les trois

situations "I", "II", "III" que nous retrouvons dans les villes à fortes concentrations francophones et cela dans des proportions de 65%, 25% et 10% respectivement.

La compilation statistique des 7,000 élèves fréquentant les écoles du sud de la province indique un RECENSEMENT entre 45% et 60%, (situation "III"), mais le RETARD, contrairement au modèle III, se tient entre 15% et 30%. (Voir Figure 1) dans le cas des deux écoles 7 et 13.

En analysant de plus près les témoignages des enseignants de cette région, les chercheurs ont pu discerner un certain nivellement par la base qui expliquerait ce retard plus modéré. C'est-à-dire, même si des enseignants d'expérience regroupent les élèves à l'intérieur d'une salle de classe afin que chacun puisse progresser à son rythme d'apprentissage, le train-train de tous les jours ramène forcément l'enseignant qui n'est pas aux aguets à vouloir s'adapter au modus vivendi d'une moyenne quelconque dans le progrès des élèves. Une enseignante par exemple, nous avouait qu'à force d'enseigner dans des classes en milieu fortement minoritaire, elle avait oublié ce qu'était une connaissance normale du français au cycle primaire.

D'autres témoignages tels que:

"Imaginez la frustration d'un élève francophone qui arrive dans un jardin d'enfants où il doit perdre réellement son temps quand il sait déjà que "vert et rouge" sont vert et rouge et non pas "red" est rouge..."

"J'ai à toutes fins utiles une classe d'immersion même si elle porte le titre de classe bilingue ou française".

laissent apercevoir l'étendue réelle du retard surtout quand il s'agit de fondations plutôt récentes d'écoles de langue française à l'intérieur du triangle Oshawa - Baie Georgienne et Windsor.

Le territoire s'étendant à l'est d'une ligne Renfrew-Kingston jusqu'à la frontière du Québec est à forte dominance "I" à moins de cas isolés où les francophones sont fortement minoritaires et où nous retrouvons une situation dominante "III". La ville de Cornwall de même que la région de la Capitale nationale se partagent des situations "I", "II", "III" identiques à celles de Sudbury et chacune généralement dans les mêmes proportions de 65%, 25% et 10%.

Nous aurions pu rapporter des statistiques propres à chaque école mais une telle présentation aurait risqué de noyer cette étude dans une multitude de cas isolés et de répétitions des mêmes constatations. Nous avons cru préférable de synthétiser les analyses et de les présenter à partir d'un échantillon d'écoles représentatives des trois situations que l'on retrouve à travers la province c'est-à-dire, selon l'importance du nombre d'élèves dits "anglophones" dans une école de langue française et partant, selon les effets de cette présence sur le progrès des élèves francophones possédant une connaissance normale du français.

Les chercheurs se sont vite rendus compte dès les premières analyses statistiques que les catégories A et B n'en faisaient en réalité qu'une seule: celle des non-parlants français qu'ils ont désignés dès lors par le sigle AB. De fait, on retrouve les mêmes constatations de la part des enseignants et des principaux d'écoles quant aux effets généraux de la présence de ces deux groupes d'élèves dans les écoles de langue française.

De plus, les enseignants de tous les coins de la province constatent qu'il n'y a pas de différence marquée dans le phénomène du ralentissement du progrès chez les élèves francophones, que ce ralentissement soit causé par des élèves des catégories AB ou de la catégorie C sinon qu'un fort plus grand nombre d'élèves de cette dernière catégorie fait peser tout le poids de son influence numérique et parfois de son apathie, surtout du point de vue du comportement linguistique. Les enseignants semblent d'accord pour dire que les élèves de la catégorie C, dû à une espèce d'ambivalence linguistique, sont en général moins motivés au fait français et à l'usage du français dans leurs rapports avec leurs camarades.

D'autre part, quant aux élèves des catégories AB les enseignants sont quasi unanimes pour dire qu'ils causent des retards marqués dans le rendement scolaire et l'épanouissement linguistique des francophones du degré primaire, surtout de la maternelle et de la première année. Les enseignants

de ces deux années du cours doivent amener ces non-parlants français à un niveau minimal de compréhension et d'usage de la langue pour leur permettre d'acquérir par la suite les éléments de base prévus au programme d'études et cela inévitablement au détriment des élèves francophones. Les enseignants soulignent cependant la forte motivation de ces élèves pour apprendre le français à l'encontre de ce qu'ils remarquent chez les élèves de la catégorie C.

En poursuivant l'analyse des données des questions n^{os} 1, 2 et 3 et à l'aide de la Grille E-1 (voir en appendice), nous avons cru utile de faire une étude comparative du phénomène RETARD à travers les cycles de l'élémentaire (Figures 2, 3 et 4). Nous avons posé comme hypothèse la possibilité d'une diminution dans le retard perçu à mesure que l'élève ou les élèves progressent du cycle primaire au cycle intermédiaire (7e et 8e années). Nous avons voulu du même coup déterminer où se fait le plus sentir le poids du ralentissement.

Examinons la Figure 2 qui illustre pour les écoles de la situation "I" (recensement 0-30%/retard 0-15%) le retard à travers les trois cycles de l'école élémentaire. Neuf écoles, représentatives de ce groupe sont étudiées.

Pour bien comprendre la Figure 2 considérons l'école n^o 1. On se rappelle (voir Figure 1) que le recensement $\frac{\text{Elèves ABC}}{\text{Inscription totale ABCD}} \times 100$ se fixait à 5% et le retard $\frac{\text{Elèves ABC qui retardent}}{\text{Inscription totale ABCD}} \times 100$ égalait 0%. A la Figure 2,

nous prenons cette même école n° 1 et nous la considérons relativement à ses trois cycles, primaire, moyen et intermédiaire (7e - 8e). Nous disons qu'au cycle primaire le recensement est 5%, et le retard 0%. Au cycle moyen, le recensement est de 8% et le retard 0%. Au cycle intermédiaire de cette école, il n'y a pas d'élèves ABC.

Pour l'ensemble de l'école n° 2 (voir Figure 1) le recensement est de 15%, le retard de 2%. A la Figure 2, ces données sont reprises en fonction des trois cycles. Au cycle primaire le recensement est de 22% et le retard de 3%. Au cycle moyen, le recensement est de 10% et le retard de 0%. Au cycle intermédiaire, le recensement et le retard sont 30% et 0% respectivement.

Même si à l'examen des indices de recensement et de retard, aucun "pattern" défini n'en ressort, il reste que pour les écoles de la situation "I" où prime le caractère français de l'école, le poids du ralentissement est prédominant au cycle primaire. Les élèves des groupes AB et C exigent au départ beaucoup plus d'attention individuelle pour maîtriser les habiletés fondamentales de compréhension et d'usage du français. Cette constatation sera prise en considération au Chapitre IV dans l'élaboration des stratégies organisationnelles.

Comme dans presque tous les cas des écoles types de la Figure 2, l'indice retard par rapport à l'indice

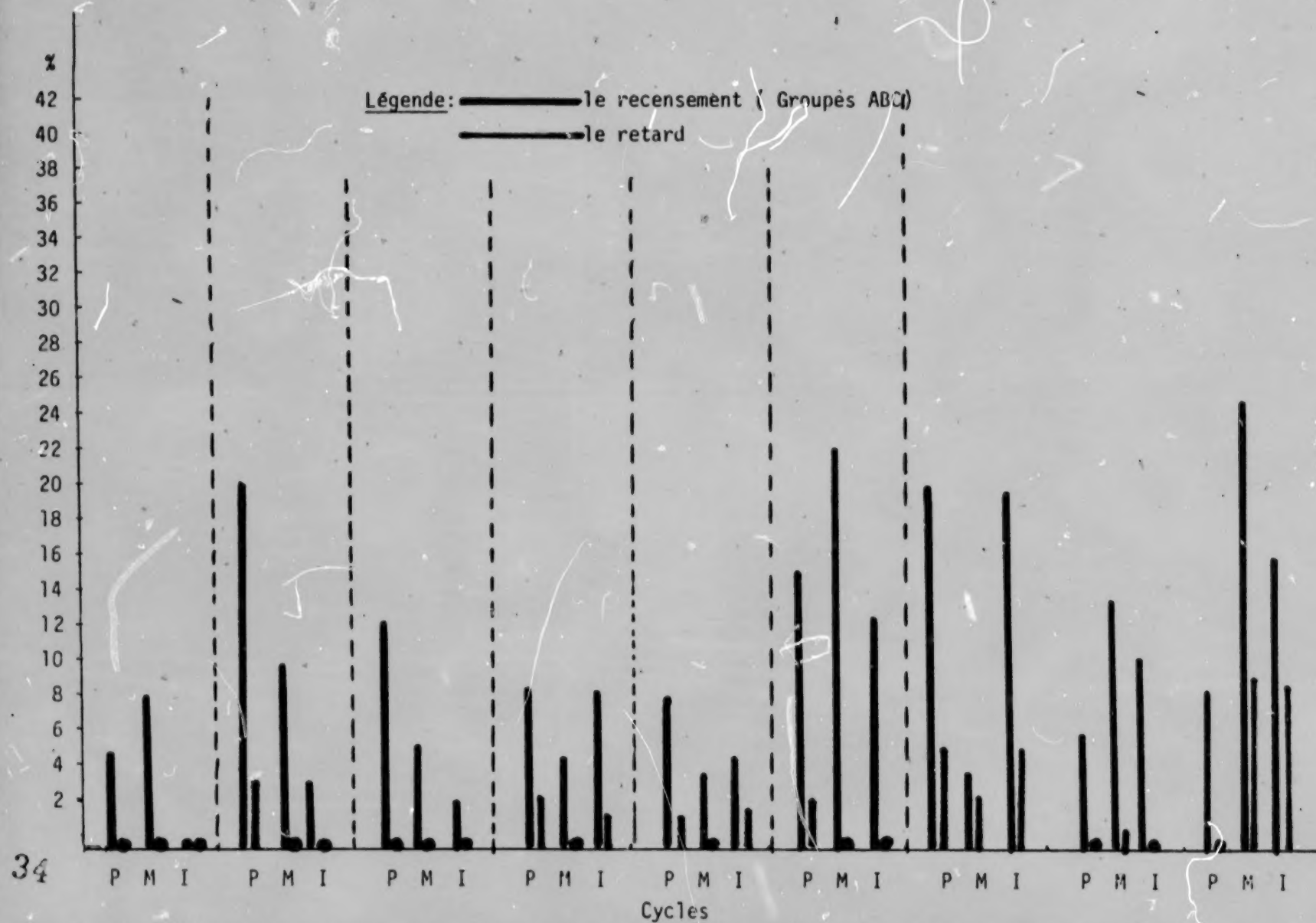


Figure 2 - Le retard à travers les cycles dans neuf écoles représentatives de la situation "I"

recensement au cycle moyen est nul ou négligeable, l'on peut supposer que la plupart de ces élèves aient rejoint les élèves dits "francophones" dès le cycle moyen. Les élèves ABC sont là mais ne retardent pas généralement. Cet état de choses a été confirmé par un grand nombre d'enseignants dans les commentaires qu'ils nous ont faits en réponse à la question n° 5: Comment et pourquoi, à votre sens les élèves dits anglophones ont-ils cet effet ralentissant sur le rendement académique des élèves francophones?

La Figure 2 nous permet de constater que quand les élèves ABC arrivent au cycle intermédiaire, on remarque une tendance vers une reprise du phénomène de ralentissement. Ceci se comprend et est à s'y attendre puisque l'accent de l'apprentissage à ce niveau (7e et 8e années) est plutôt axé sur la créativité et sur une production française plus variée et en conséquence exige une plus grande facilité dans l'usage de la langue. Ce phénomène d'apprentissage contribue sans doute à une plus grande interférence de la part de certains élèves dont la fragilité linguistique demeure une caractéristique typique.

L'examen des Figures 3 et 4 qui décrivent la relation recensement-retard des écoles représentatives des deux autres situations scolaires "II" et "III" nous permet de constater que la tendance au ralentissement se fait plus grande à mesure que le groupe ABC procède du cycle primaire au cycle

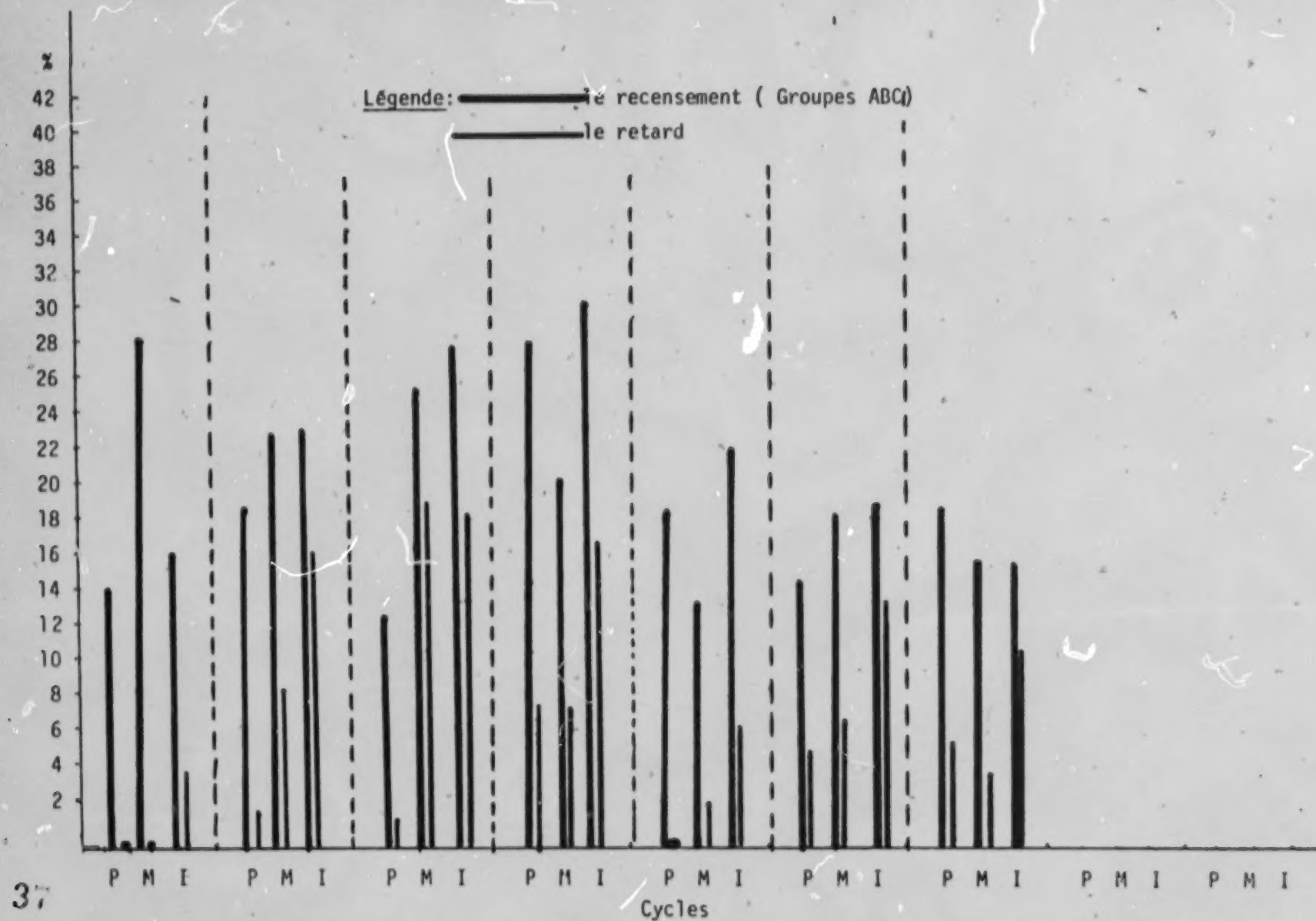


Figure 3 - Le retard à travers les cycles dans sept écoles représentatives de la situation "II"

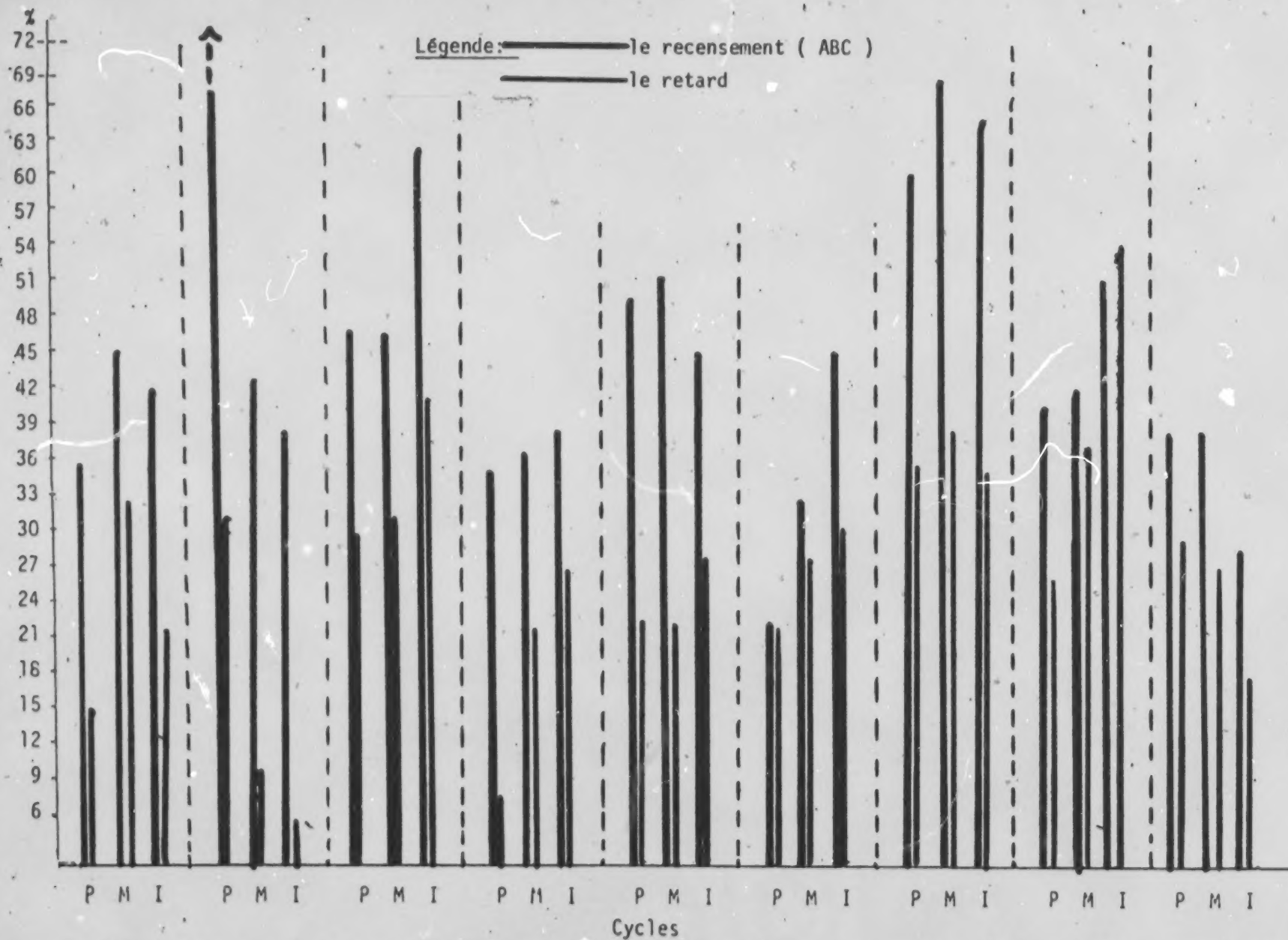


Figure 4 .- Le retard à travers les cycles dans neuf écoles représentatives de la situation "III"

intermédiaire, et cela contrairement, il semble, aux écoles de la situation "I". Les indices de retard au cycle primaire sont presque toujours inférieurs à ceux du cycle moyen. Les indices de retard au cycle moyen sont également inférieurs à ceux du cycle intermédiaire. Il y a donc pour les écoles de la situation "II" une progression dans le retard.

Dans les cas les plus extrêmes d'anglicisation, c'est-à-dire dans le cas des écoles de la situation "III", illustrée dans la Figure 4, où le ralentissement du progrès normal d'élèves francophones est à son paroxysme, il devient difficile d'établir une prédominance dans l'un ou l'autre des trois cycles de l'école élémentaire.

Ces trois figures sont suffisamment éloquentes par rapport au message qu'elles transmettent.

Si on peut contrôler l'effet ralentissant de la présence des élèves anglophones dans les écoles de la situation "I", il faut admettre que tel n'est pas le cas des situations "II" et "III". Dans de telles écoles les enseignants en réponse à la question n° 7: Quels moyens pourriez-vous suggérer pour réduire cette influence ralentissante ou anglicisante?, manifestaient un certain pessimisme quant à l'avenir de la francophonie et dans presque tous les cas recommandaient soit d'exclure les élèves dits anglophones des écoles françaises soit d'établir une organisation parallèle qui épurerait les classes françaises.

A la suite de cette analyse, nous avons tenté d'approfondir l'étude sur l'influence ralentissante des élèves dits anglophones en l'examinant du point de vue de son intensité dans les différents domaines académiques de l'école élémentaire. C'est à partir des réponses données à la question n° 4 que nous avons effectué nos analyses que nous résumons dans les Figures 5, 6 et 7. Elles représentent assez fidèlement des situations réelles à travers la province. La question n° 4 se lisait comme suit:

4. Dans quel(s) domaine(s) académique(s) et avec quelle intensité cette influence ralentissante se fait-elle surtout sentir chez les élèves francophones? (Cochez la case appropriée).

INTENSITE DE L'INFLUENCE

FRANCAIS	<u>Forte</u>	<u>Moyenne</u>	<u>Faible</u>	<u>Aucune</u>
.compréhension	☐	☐	☐	☐
.langage	☐	☐	☐	☐
.lecture	☐	☐	☐	☐
.rédaction	☐	☐	☐	☐
Sciences	☐	☐	☐	☐
Mathématiques	☐	☐	☐	☐
Hist. & Géo.	☐	☐	☐	☐
Anglais	☐	☐	☐	☐

Les données recueillies nous ont permis de comparer les trois groupes d'écoles (situations "I", "II", "III") par rapport au degré de l'intensité de l'influence ralentissante exercée par les élèves ABC perçus comme causant un retard.

Trois aspects ont été dégagés comme on pourra le constater à l'examen des Figures 5, 6 et 7.

Il y eut d'abord la fréquence de l'intensité forte. Ceci fut calculé en pourcentage, c'est-à-dire, que nous avons calculé le nombre de fois que l'intensité forte fut attribuée par les enseignants dans la colonne FORTE de la question n° 4 par rapport au nombre d'enseignants ayant répondu à la question. Cette analyse s'est révélée fort significative. Ainsi, le pourcentage des fréquences de l'intensité forte s'accroît de façon dramatique de la situation linguistique scolaire "I" aux deux autres. Le Tableau I suivant résume les données de cette analyse.

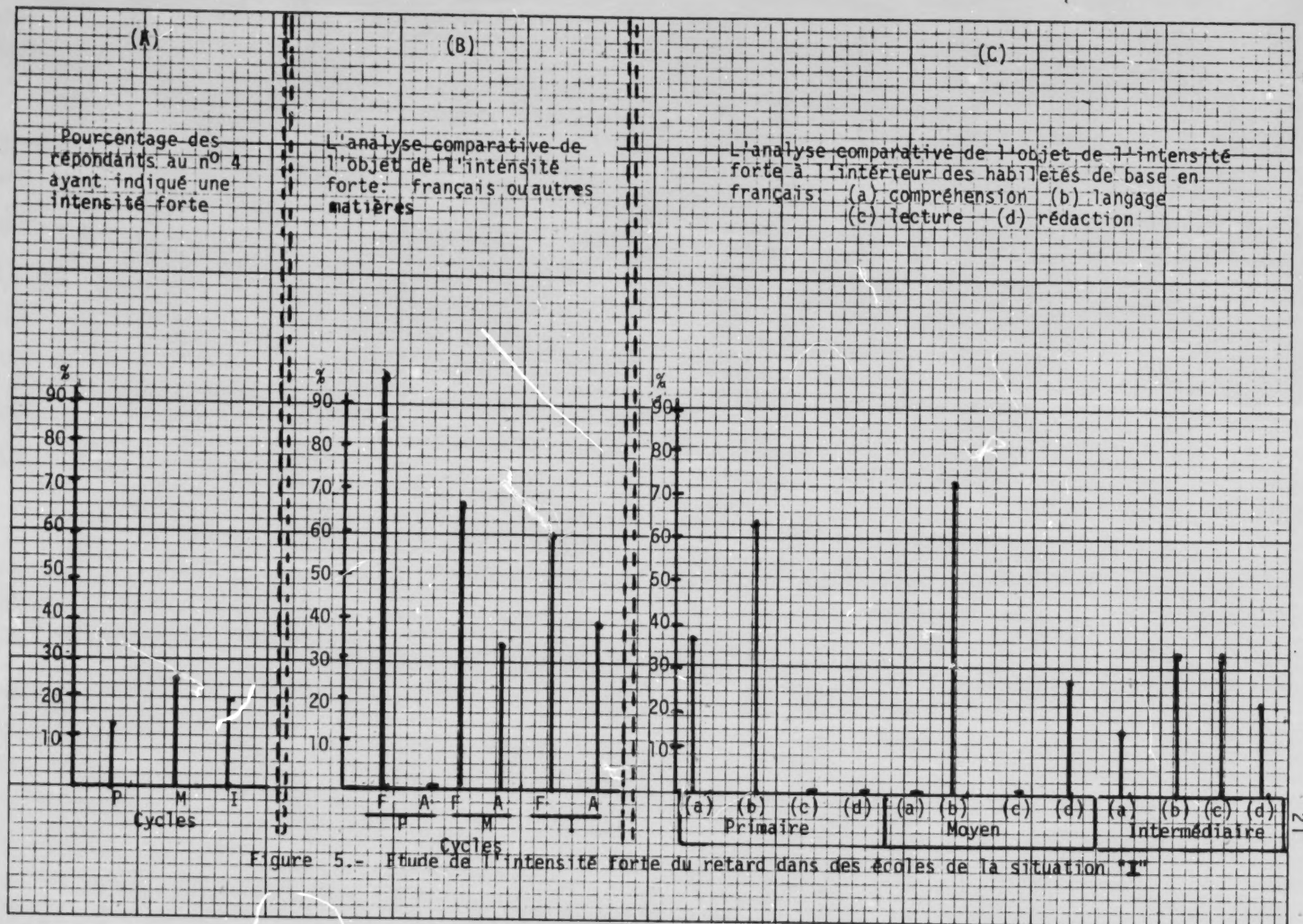
Tableau 1. Pourcentage des fréquences de l'intensité forte des situations scolaires "I", "II" et "III".

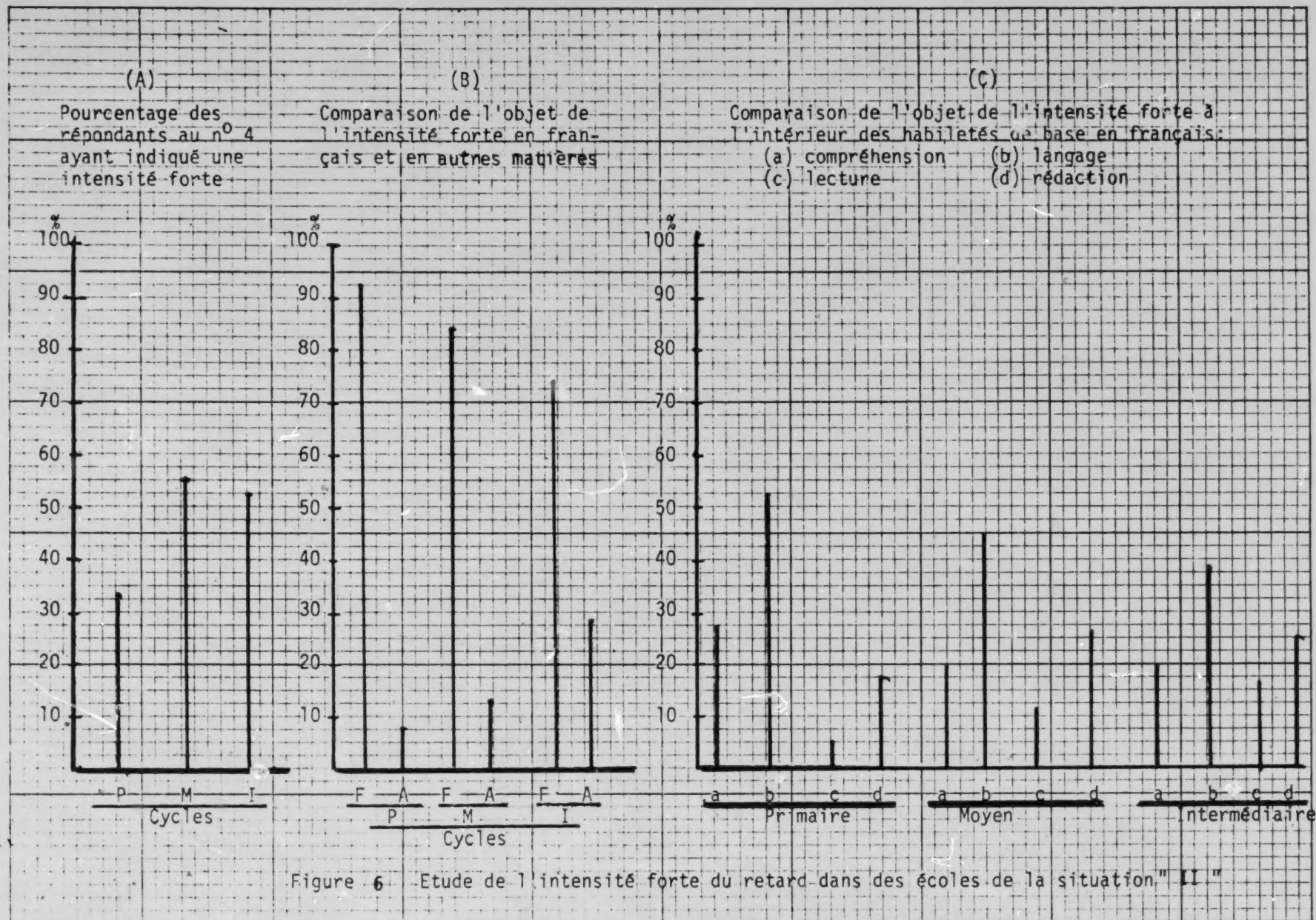
Cycles	Situations linguistiques scolaires		
	I	II	III
	%	%	%
Primaire	12 (a)	34	66
Moyen	22	56	84
Intermédiaire	20	54	95
Moyenne (b)	18	45	71

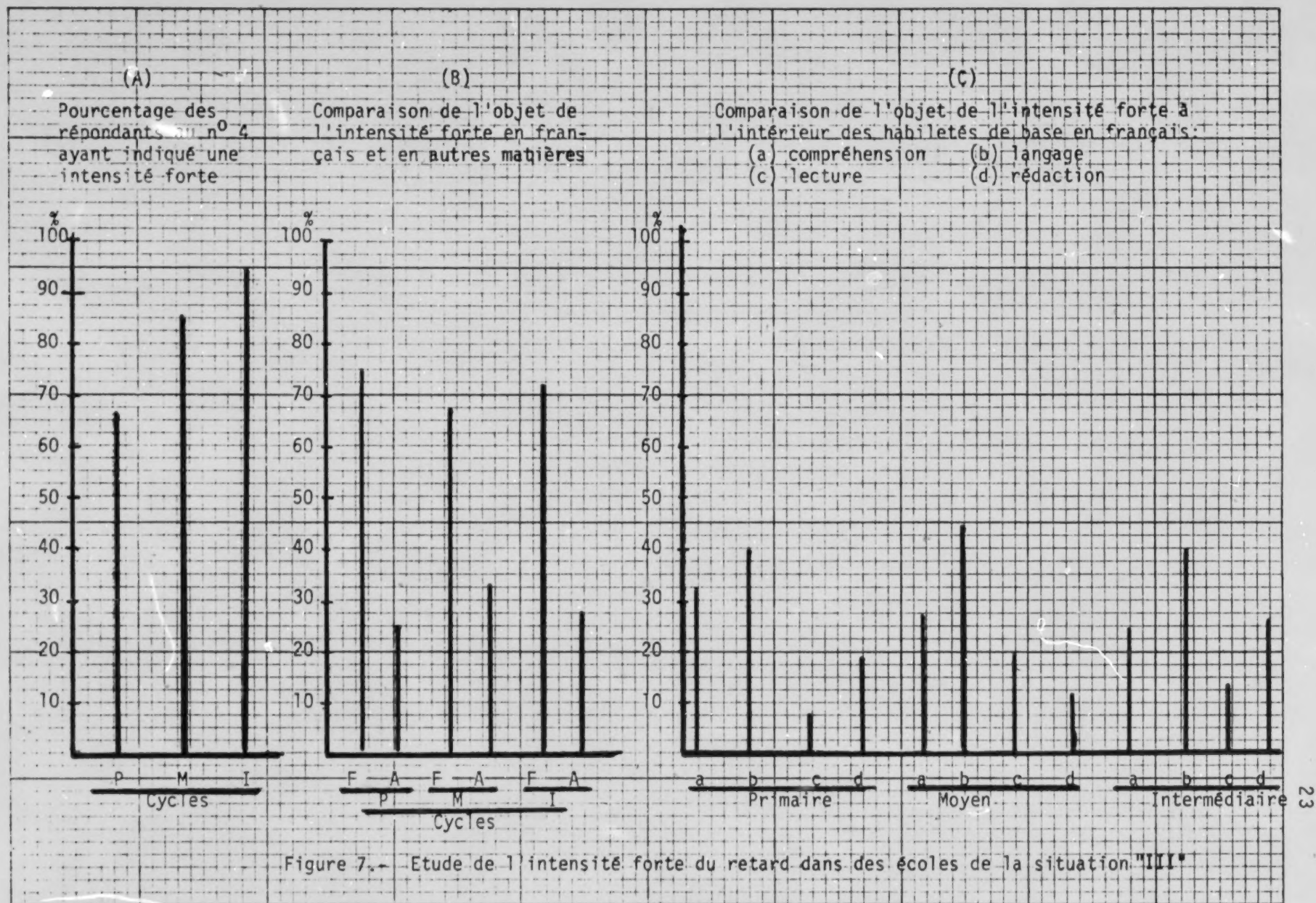
(a) % calculé d'après la formule $\frac{\text{Fréquences Intensité forte}}{\text{Répondants à la question n° 4}} \times 100$

(b) La moyenne est indiquée dans la partie A des Figures 5, 6 et 7 par une ligne horizontale.

(*) La Grille E-2 qui a servi à l'analyse des données des Figures 5, 6 et 7 se trouve en appendice.







Ce que l'on constate c'est que la fréquence de l'intensité forte se répartit assez fidèlement selon le nombre d'élèves dits "anglophones" que nous retrouvons dans les trois situations "I", "II" et "III" décrites précédemment. Les moyennes que nous lisons dans le Tableau I indiquent qu'environ 18% des répondants en situation "I" perçoivent une intensité forte, tandis qu'on en dénombre 45% en situation "II" et au delà de 70% en situation "III".

De plus, en étudiant ce phénomène à travers les trois cycles de l'élémentaire, on constate généralement qu'il y a une progression positive entre le nombre croissant de fréquences FORTES selon que l'on passe du cycle primaire au cycle moyen. Pour la situation "III", la progression du cycle primaire au cycle intermédiaire est très évidente.

Dans des situations scolaires "I" et "II", il semble qu'on réussisse assez souvent à colmater l'intensité FORTE au degré moyen pour obtenir des fréquences moindres d'intensité FORTE au niveau des 7e et 8e années.

Dans un deuxième temps, on a pu vérifier comment les enseignants percevaient cette intensité FORTE de ralentissement en FRANCAIS comme matière au programme et dans les autres matières.

Cette analyse traduite en pourcentages (fréquences d'intensité forte en Français par rapport aux fréquences d'intensité forte dans les autres matières est illustrée dans la deuxième partie de chacune des Figures 5, 6 et 7.

Ainsi, ce que l'on peut constater de plus significatif c'est la grande différence, indépendamment des situations linguistiques scolaires "I", "II" et "III", entre l'intensité de l'effet ralentissant des élèves ABC perçus comme causant un retard en Français et dans les autres matières. Le Tableau II nous permet de mieux visualiser ce phénomène.

Tableau II. Comparaison de l'intensité forte attribuée au Français et aux autres matières

Cycles	Situations linguistiques scolaires					
	I		II		III	
	Fr.	Autres matières	Fr.	Autres matières	Fr.	Autres matières
Primaire	100 ^(a)	0	91	9	74	26
Moyen	67	34	83	17	67	33
Intermédiaire	60	40	74	26	72	28
Moyenne	76	24	87	17	71	29

(a) % calculé d'après la formule:

$$\frac{\text{Fréquence d'intensité forte, Français}}{\text{Fréquence d'intensité forte, autres matières.}} \times 100$$

Une constatation qui ne peut nous échapper à l'examen de ce Tableau II c'est que dans les écoles représentatives de la situation linguistique "III" au cycle primaire, la différence entre la perception de l'intensité forte pour le Français et les autres matières est beaucoup plus petite que dans les deux autres situations.

Comment interpréter ceci sinon que par ce que nous appelions plus haut un "hivellement par la base". Le schème de référence français des enseignants de ces classes envahies par les élèves ABC s'est probablement appauvri au point que les différences s'estompent.

Cette analyse comparative des fréquences d'intensité FORTE soit en FRANCAIS ou dans les autres matières démontre que partout à travers la province, c'est dans l'étude du français que le degré d'intensité du ralentissement se fait le plus sentir dans une proportion assez générale de 80%, en français à 20% dans les autres matières. On observe généralement qu'une influence grandissante du ralentissement dans les autres matières se manifeste à mesure que les élèves avancent dans les cycles de l'élémentaire.

Les observations des enseignants dans les réponses aux questions 5 et 6 viennent confirmer cette carence dans l'étude du français par les élèves dits "anglophones".

i) Une institutrice de la région Oshawa-Windsor:

"La phrase française dans sa structure (et non seulement le vocabulaire) leur est peu familière. Ils mettent du temps à comprendre ce qu'on essaie de leur communiquer. Il faut par conséquent leur parler dans un langage simple, privant ainsi les véritables francophones de vocabulaire et de structures plus complexes qu'ils auraient avantage à entendre pour qu'elles (ils) deviennent au moins partie de leur langage passif..."

ii) Un principal d'école de l'est de l'Ontario:

"Le vocabulaire français est restreint d'où la nécessité pour le titulaire de revoir sans cesse un vocabulaire de base qui devrait être connu. L'expression orale et écrite en souffre même pour les francophones qui, s'ils faisaient groupe à part, pourraient sans doute assimiler davantage. Sa qualité générale exigible en est par le fait diminuée par souci du titulaire de rejoindre une certaine moyenne; on évitera l'appréciation d'un beau texte parce que trop riche en vocabulaire; on s'attardera sur la maîtrise des verbes de base, être, avoir, etc..."

La troisième partie des Figures 5, 6 et 7 illustre l'intensité de l'influence forte selon les HABILETES de base dans l'apprentissage du français.

On cerne ici de très près les causes profondes du malaise qui existe dans un nombre important des écoles élémentaires de langue française. En examinant le graphique de l'intensité forte à l'intérieur des habiletés de base en français: compréhension, langage, lecture et rédaction (les quatre savoirs linguistiques) on constate que c'est surtout dans le développement et dans l'usage de la langue parlée que les élèves dits "anglophones" exercent une influence ralentissante. Ce phénomène devient évident à tous les cycles (sauf peut-être à l'intermédiaire dans la situation "I") et dans les trois situations linguistiques scolaires.

Comme le Tableau III et les Figures 5, 6 et 7 nous l'indiquent, cette influence ralentissante est fortement en

évidence dans une école à forte concentration francophone mais diminue au fur et à mesure que la concentration d'élèves dits anglophones augmente sauf au cours intermédiaire.

Tableau III. Analyse comparative de l'intensité forte à l'intérieur des habiletés de base en français, (a) compréhension, (b) langage, (c) lecture et (d) rédaction.

Cycles	Situations linguistiques scolaires			
	Habiletés en Français	I	II	III
Primaire	compréhension	37 ^(a)	27	37
	langage	63	53	40
	lecture	01	4	8
	rédaction	01	4	19
Moyen	compréhension	01	17	25
	langage	72	44	45
	lecture	01	12	19
	rédaction	29	27	12
Intermédiaire	compréhension	11	20	24
	langage	33	39	40
	lecture	33	17	14
	rédaction	23	23	24

(a) Le % fut calculé d'après la formule:

$$\frac{\text{Fréquence d'intensité forte pour une habileté}}{\text{Fréquence d'intensité forte pour toutes les habiletés}} \times 100$$

Le peu de différence dans les pourcentages de l'intensité forte d'une situation linguistique scolaire à une autre au cycle intermédiaire en relation avec le deuxième savoir, le langage parlé (33%, 39% et 40%) s'explique probablement du fait qu'à ce niveau le programme scolaire met l'accent davantage sur la dimension écrite plutôt qu'orale du langage.

Que le problème majeur soit centré autour de la langue parlée ne fait aucun doute. Rappelons ici quelques commentaires représentatifs que les enseignants nous ont faits sur le comportement linguistique des élèves en réponse à la question n° 5 de notre questionnaire:

- i) "Les élèves anglophones ont une influence très forte sur nos francophones. Il suffit d'avoir un anglophone pour "embarquer" dix francophones à parler anglais, surtout aux jeux et pendant certaines activités.
- ii) "Cette clientèle anglophone rend très difficile la création d'une ambiance française dans l'école. Pour les élèves francophones, la culture française a un sens, ce n'est pas le cas pour les anglophones. Les "anglophones" (véritables) font souvent plus d'efforts que les enfants de foyers mixtes (au point de vue linguistique). Ils ont souvent moins d'aide des parents. La langue parlée à la maison est l'anglais (le parent francophone comprend l'anglais). On prend pour acquis que le français s'apprendra tout seul; évidemment ce n'est pas le cas. Toutefois, les anglophones ont un effet ralentissant car il faut tout d'abord développer l'écoute chez eux. Les élèves des foyers mixtes ont déjà entamé cette étape."
- iii) "A tous les niveaux, les élèves provenant de foyers mixtes ont un effet désastreux sur l'ambiance française de l'école. Ayant un parent de langue française et un de langue anglaise, ils n'ont pas eux-mêmes d'identité."

- iv) "Etant donné qu'elle est beaucoup plus spontanée et détendue dans sa langue maternelle, la clientèle anglophone, surtout dans ses communications informelles a tendance à avoir recours à l'anglais."
- v) "Ces élèves anglophones sont très souvent valorisés par les francophones parce-qu'ils sont différents et qu'ils représentent aux yeux des francophones, un idéal américain (danses, chansons, télévision, etc...). Ils deviennent très vite les héros du groupe. Ils communiquent avec les autres en anglais."
- vi) "Il est très difficile de garder l'ambiance française sur le plan de la salle de classe et aussi à l'école. Notre "bonté" de canadien-français nous porte souvent à s'adresser en anglais à un anglophone sans lui permettre d'apprendre notre belle langue française..."
- v) "Cette clientèle venant d'un milieu familial où la langue d'usage est l'anglais est certainement au détriment de la clientèle "francophone-francophone". Selon moi, ce ne sont pas les élèves de parents anglophones qui exercent une influence sur le comportement linguistique d'une classe, mais bien ceux dont les parents parlent le français mais dont la langue d'usage à la maison est l'anglais. Ce sont ces parents désintéressés et si peu fiers de leur langue maternelle qui sont les instigateurs de certaines complications qui existent présentement dans nos écoles."

En poursuivant l'analyse du ralentissement dans l'apprentissage des autres habilités fondamentales en français, nous constatons qu'au cycle moyen c'est la production française (la rédaction) qui attire l'attention dans les situations scolaires "I" et "II". Le rendement écrit exige une certaine autonomie dans l'usage de la langue que l'on ne retrouve pas généralement chez les élèves qui présentent des difficultés en français et chez ceux dont la langue maternelle n'est pas le français.

Dans la situation scolaire "III", la diffusion et le nivellement de l'intensité FORTE dans toutes les habilités de base en français sont telles que c'est tout l'enseignement en français qui est en cause. On peut juger de cette situation quand on considère la forte incidence des fréquences, et cela à tous les degrés, pour une habilité aussi fondamentale que la compréhension.

Commentaires des enseignants

Il aurait été certes très intéressant de faire un compte-rendu détaillé de toutes les réponses apportées par les enseignants aux questions n^{os} 5 et 6 du questionnaire adressé aux écoles élémentaires, mais leur variété et leur forme rendaient la tâche d'une analyse statistique minutieuse quasi impossible. (Le lecteur pourra trouver en appendice une liste des réponses les plus fréquentes.

Une réponse ressortait parmi toutes les autres à la question n^o 5: Comment et pourquoi cet effet ralentissant s'exerce-t-il dans les classes? On peut la résumer (puisqu'elle fut exprimée de mille et une manières) en ces termes.

"Etant donné le manque de préparation linguistique des "non-parlants" français et cela à tous les niveaux mais surtout aux cycles primaire et moyen, les enseignants doivent amener ceux-ci à un niveau minimal de langage et de compréhension nécessaire aux acquisitions de base prévues par les programmes d'étude. Cependant ceci ne se fait pas sans ralentir le rythme d'acquisitions chez les élèves d'expression française."

C'est là, semble-t-il, la source de tous les maux dont se plaignent les enseignants. C'est la problématique sur laquelle cette recherche se penche.

Soit en réponse à la question n° 5 (voir plus haut) ou à la question n° 6: Quelle influence cette clientèle venant d'un milieu familial, où la langue d'usage est l'anglais, exerce-t-elle sur le comportement linguistique de votre classe? (Couloirs, jeux, élèves entre eux, etc. Complétez au verso s'il y a lieu) les enseignants ont élaboré cette plainte de base de diverses façons. Les conséquences de cette situation ne doivent pas être prises à la légère, nous disent-ils. Les francophones ne peuvent recevoir des enseignants la stimulation auditive qu'ils devraient avoir à un moment si important de leur développement cognitif et linguistique, et ce qui pis est, le français oral de l'anglophone est loin de constituer une aide à ce développement auditif.

Dans d'autres commentaires, les enseignants nous font remarquer que dans une classe normale on est d'ordinaire attentif aux différences individuelles; ainsi, les élèves doués peuvent bénéficier de programmes d'enrichissement tandis que les élèves lents font l'objet d'un enseignement correctif. Dans les classes où il y a une concentration de "non-parlants" français, ceci n'est pas possible tant l'enseignant doit consacrer de temps aux anglophones avec des répétitions ad infinitum.

Une autre conséquence qui nous a été souvent soulignée par les enseignants fut celle de l'ennui, de l'indifférence et même de l'indiscipline chez les francophones. A la maternelle, au jardin et même en première année les trois ou quatre premiers mois de l'année sont pratiquement perdus pour les élèves d'expression française. Les occasions pour s'exprimer et raconter leurs "petites histoires" sont peu nombreuses. L'état de passivité fréquente que les francophones doivent subir conduit non seulement aux trois prédispositions nommées plus haut mais également au dire de plusieurs enseignants, tend à inhiber le sens de l'émerveillement inné qui normalement est cultivé dans toutes les classes mais surtout dans les classes du cycle primaire.

Pour les enseignants des deux premières années du cycle intermédiaire (7^e et 8^e) le problème est aussi réel bien qu'il ne s'exprime pas nécessairement de la même façon. Il est vrai que le vocabulaire de base est acquis tout en étant bien inférieur à celui d'un enfant identifié à une culture française. Le décalage entre le vocabulaire et les structures linguistiques des deux groupes, francophones et anglophones, fait jour de plusieurs manières. Les enseignants nous avouent qu'ils sont forcés de choisir des textes en fonction des élèves d'expression anglaise; que ceux-ci éprouvent beaucoup de difficulté à comprendre un texte fait pour l'année du cours; qu'ils demandent même des explications en anglais dans les cours de

français. Cette situation favorise l'utilisation d'un français dilué et démuní de toute la richesse à laquelle aurait droit l'étudiant francophone, nous affirment bon nombre de nos répondants.

Le jeu de l'interférence linguistique inquiète également les enseignants qui se rendent compte que dans un milieu où les éléments de culture sont véhiculés par les mass-média et au travers d'un milieu d'inspiration anglaise ou américaine, il est difficile pour les enfants d'exprimer les réalités culturelles qui les entourent en un français correct et convenable. L'interférence des deux langues, celle qui représente la dimension "réception" et l'autre qui représente la dimension "expression" devient très forte à un moment où le développement linguistique est caractérisé par la rapidité des acquisitions et la sensibilité aux influences du milieu. Les commentaires des enseignants des 7^e et 8^e années confirment bien l'effet du jeu de l'interférence qui joue en faveur de la langue de la majorité. En effet, nous ont-ils signalé, les élèves ne connaissent pas la terminologie la plus élémentaire liée à leurs expériences journalières. Sur le plan de la pédagogie, l'on peut se poser des questions sérieuses relatives à un enseignement en français qui s'adresse à des élèves dont le processus de conceptualisation s'exerce dans un cadre linguistique autre. Certains enseignants croient que si l'élève démissionne face aux difficultés qu'il éprouve à

s'exprimer faute d'un vocabulaire adéquat, c'est qu'il est influencé par ses confrères d'expression anglaise dont l'attitude pour le français et son importance demeure indifférente et même négative.

Presque tous les enseignants, indépendamment du cycle enseigné, déplorent le manque de fierté affiché par les francophones à l'endroit de leur langue, qui s'exprime de plusieurs façons mais surtout par la tendance des élèves francophones à parler anglais dès qu'un anglophone entre en scène.

Plusieurs enseignants nous ont rappelé que pour les élèves d'expression anglaise inscrits dans les classes intermédiaires il y a une conscience sans équivoque de la place du français dans leur vie. C'est-à-dire, pour eux, même s'ils fréquentent une école française, le français est une langue seconde, ce qui constitue une situation ambiguë pour tout le monde.

Dans l'ensemble, le problème est perçu dans sa double dimension, linguistique et de comportement, avec toute une série de conséquences adverses pour le développement culturel des élèves francophones.

Conclusion

Il est apparent à travers les données de cette recherche que le malaise exprimé par les parents et par les enseignants francophones au sujet des non-parlants français ou de ceux qui éprouvent des difficultés marquées dans l'apprentissage du français dans les écoles élémentaires de langue française est réel. D'autre part, vouloir considérer ce malaise à une seule dimension d'un bout à l'autre de la province où les concentrations de francophones sont tellement diverses les unes des autres, ce serait une généralisation qui ne tiendrait pas compte de cette diversité.

Les chercheurs ont donc étudié ce malaise sous deux aspects distincts:

i) l'aspect numérique du nombre d'élèves dits "anglophones" dans les écoles de langue française et du nombre de ces élèves qui causent un ralentissement dans le progrès des élèves qui possèdent une connaissance normale du français (questions 1, 2, 3).

ii) l'aspect qualitatif afin de connaître l'intensité de l'influence ralentissante dans les différentes matières au programme de l'école élémentaire de langue française (questions 4, 5, 6).

Les renseignements que nous ont fournis les enseignants et les principaux d'écoles ont conduit à l'établissement de trois modèles ou situations scolaires qui correspondent

à la réalité linguistique et culturelle des écoles élémentaires de langue française de l'Ontario. Le modèle "I" englobe de 65% à 70% des écoles tandis qu'il s'en trouve de 25% à 30% en "II" et de 10% à 15% en "III", chacun avec son caractère respectif de dominance française, d'ambivalence linguistique qui exige un rappel et un encouragement constants et, finalement, un défi qui frôle des cas d'espèces d'immersion en ce qui concerne le maintien de la langue et le développement de la culture.

Les enseignants et le principal de chaque école auront avantage à reprendre la démarche que les chercheurs ont suivie afin de déterminer dans quelle catégorie ils retrouveront leur école. Ils pourront ainsi y appliquer les mesures pédagogiques et d'organisation scolaire les plus appropriées pour que chaque élève puisse aller aussi vite et aussi loin que lui permettent sa capacité et sa vitesse de développement.

Les observations des enseignants contenues aux questions 5 et 6 de même que celles des principaux à 1 et 2 de leur questionnaire laissent voir clairement qu'ils ne peuvent agir seuls sans la coopération du foyer pour assurer le caractère français de l'école. Dans une société minoritaire, l'école ne peut être plus française que le foyer d'où vient chaque élève; le caractère d'une école

fait partie intégrante de l'unité foyer-école. Si dans une école donnée, plus de 30% des élèves viennent de foyers où la langue d'usage est l'anglais, on ne peut pas s'attendre à ce que cette école soit un agent dynamique pour le maintien et l'épanouissement de la langue et de la culture françaises.

Il s'ensuit que toute tentative de solution d'un problème de rendement académique et de comportement linguistique doit émerger du milieu même du foyer-école et non de quelques considérations générales, genre passe-partout. Il faut, à vrai dire, considérer chaque situation comme un cas d'espèce avec son climat linguistique et culturel à l'intérieur d'un contexte géographique et social.

CHAPITRE II

ETENDUE DU PROBLEME DANS LES ECOLES SECONDAIRES DE LANGUE FRANCAISE

Depuis 1968, les écoles secondaires de langue française ont été fréquentées par deux générations d'élèves: (1968-73) et (1973-78). Dans l'euphorie de leur établissement, le changement a été subi sans trop d'égards à la préparation des élèves ou même des enseignants qui en étaient devenus les hôtes.

Ce fut dans le cas de la première génération, le rassemblement d'élèves dont la connaissance du français variait "ad infinitum" et pour qui le français, dans bien des cas, n'avait été qu'une matière au programme. Ce fut également le temps où le personnel enseignant de langue française ou de langue anglaise demeurait en poste pour causer le moins de perturbation possible. L'enseignement en français de toutes les matières au programme à l'exception de l'anglais a dû marquer le pas en attendant les mutations et la préparation d'un personnel enseignant francophone pour prendre la relève.

Dans les endroits de la province où la population scolaire francophone le justifiait, on y installa des écoles homogènes de langue française. Ailleurs, un grand nombre d'élèves francophones durent se contenter de fréquenter des écoles secondaires anglophones où on leur concédait un

pavillon pour leur permettre d'étudier le plus grand nombre possible de matières en français. Dans les endroits très minoritaires, les élèves francophones durent se fondre à la population scolaire anglophone et se contenter de l'enseignement du français comme matière au programme et d'un enseignement intermittent en français de quelques matières, histoire et géographie, surtout dans les 9e et 10e années.

Cette brève rétrospective nous fait mieux comprendre que la vraie nature des écoles de langue française s'est précisée avec la deuxième génération d'étudiants qui les fréquentent. Des conseils d'étudiants, de même que les principaux d'écoles et les enseignants désirent plus que l'enseignement de la langue dans les écoles de langue française. Ils exigent en plus d'une compétence linguistique comparable à celle des anglophones en anglais, une certaine allégeance au concept de culture franco-canadienne et franco-ontarienne.

Il appert que le succès des élèves d'écoles secondaires de langue française relève en grande partie de deux facteurs:

- (i) une connaissance normale du français
- (ii) un certain degré d'homogénéité culturelle.

Ceci explique la raison qui nous a incité à suivre dans la cueillette des données un mode d'action semblable à celui que nous avons suivi dans le cas des écoles élémentaires. (Voir en appendice les questionnaires aux enseignants et aux élèves du secondaire).

Les différentes catégories d'élèves selon la langue d'usage nous a donc paru l'élément le plus symptomatique de la compétence linguistique et de l'attachement culturel nécessaires pour réussir à l'école secondaire de langue française.

1. RENDEMENT ACADEMIQUE

En analysant de près les réponses des enseignants à la question n° 4 (*) du questionnaire à leur intention, les chercheurs se sont vite aperçus que le nombre d'élèves dits "anglophones" causant un effet ralentissant sur le progrès académique d'élèves de foyers francophones se partageaient grosso modo en trois groupes principaux suivant les types d'écoles fréquentées par les élèves francophones: (Voir la liste des écoles de langue française à l'appendice)

I. Vingt-cinq écoles de langue française, officiellement reconnues comme telles avec une population scolaire de 21,619 élèves et 1,304 enseignants donnant un rapport maître-élèves d'environ 17;

(*) Question n° 4: Combien de ces élèves, ainsi groupés dans le tableau ci-dessus (on réfère aux élèves ABC) semblent exercer un effet ralentissant sur le rendement académique des élèves de foyers francophones?

N.B. Dans les deux matières principales que vous enseignez en français.

II. Neuf écoles mixtes (FRANCophones-ANGLOphones), à forte dominance francophone, avec 4,616 élèves et 308 enseignants pour un rapport maître-élèves d'environ 15. C'est le cas des écoles mixtes qui ont un nombre suffisant d'enseignants francophones pour le nombre d'élèves francophones inscrits. En consultant les horaires de ces écoles, on constate en général un enseignement complet en français dans toutes les matières au programme. Il arrive cependant que pour des raisons d'organisation scolaire et quelquefois d'économie, certaines matières ne s'enseignent qu'en anglais.

III. Vingt-deux écoles mixtes (ANGLOphones-FRANCophones), à forte dominance anglophone, avec un nombre déficitaire d'enseignants pour le nombre d'élèves dits "francophones" inscrits: 4,414 élèves et 158 enseignants pour un rapport maître-élèves d'environ 28. L'enseignement en langue française se limite dans la majorité des cas à l'étude du français, matière au programme. Les exceptions à cette règle se retrouvent dans un enseignement intermittent de quelques autres matières en français, histoire et géographie surtout, dépendant dans tous les cas du nombre d'élèves dits "francophones" qui désirent s'y inscrire. Il faudrait une centaine d'enseignants francophones de plus dans ces écoles pour assurer un programme complet d'enseignement en français et pour promouvoir une ambiance suffisante pour sauvegarder la formation culturelle de ces élèves.

Dans une étude comparative des écoles de langue française, reconnues comme telles (Ecoles type I) et des écoles mixtes (Ecoles type II et type III), les chercheurs ont voulu considérer les effets d'un voisinage trop immédiat d'élèves anglophones sur le rendement académique des élèves inscrits en FRANCAIS.

Le Tableau IV nous présente les statistiques semi-officielles (1977-78) en ce qui concerne les inscriptions en FRANCAIS selon les trois types d'écoles mentionnés plus haut:

Tableau IV. Inscription ^(a) selon les années du cours et selon trois types d'écoles I, II et III.

Année du cours	I		II		III	
	N	% (9e-12e année)	N	% (9e-12e année)	N	% (9e-12e année)
9	5314	26	1314	30	1355	32
10	5450	27.3	1193	28	1185	28
11	4913	25	1003	23	960	23
12	4237	21	799	19	702	17
Total 9 - 12	19914		4309		4202	

(a) Statistiques semi-officielles (1977-78)

Tableau V. Diplômés de 13e année (a) par rapport à l'inscription totale.

Année du cours	I		II		III	
	N	% (9e-13e année)	N	% (9e-13e année)	N	% (9e-13e année)
13	1423	6.7	297	6.4	212	4.8
Total						
9 - 13	21337		4606		4414	
	(25 écoles)		(9 écoles)		(22 écoles)	

(a) statistiques semi-officielles (1977-78)

Il y a donc dans chaque type d'école une diminution dans les inscriptions d'une année à l'autre. Mais ce qui semble ressortir le plus, c'est que cette diminution augmente en fonction du type d'école. Pour l'école du type III, le décrochage (drop-outs) est tragique; soit que l'enfant ait abandonné complètement ou ce qui est plus probable dans certains cas, qu'il ait transféré au cours anglais. Si, de plus, on considère le rendement de ces trois types d'écoles en terme des diplômés de 13e année par rapport à l'inscription totale, on obtient le Tableau V ci-dessus.

En observant la diminution progressive des élèves de la 9e à la 12e année, on obtient pour chaque type d'école les résultats du Tableau VI ci-dessous:

Tableau VI. Diminution des inscriptions en pourcentage de la 9e à la 12e année selon les trois types d'écoles I, II, et III (a).

Année du cours	I %	II %	III %
9 - 10	+2.3	-9.2	-12.5
10 - 11	-9.8	-15.9	-18.9
11 - 12	-13.7	-20.3	-26.8

(a) Selon les statistiques semi-officielles (1977-78).

Le Tableau VII ci-dessous donne le pourcentage, par rapport à l'inscription totale (1977-78), des élèves de 13e année qui terminent leurs études à ce niveau:

Tableau VII. Pourcentage par rapport à l'inscription totale des élèves de 13e année qui terminent leurs études selon les trois types d'écoles I, II et III.

Année du cours	I %	II %	III %
13e année	6.7	6.4	4.8

Ces données sont suffisamment discriminantes pour laisser supposer que la présence d'anglophones et de francophones sous un même toit dans une école mixte du type III

ne peut qu'influencer d'une façon négative le progrès normal constant d'une année du cours à l'autre et le rendement pré-universitaire de la 13e année.

Afin d'éclairer davantage l'aspect de ce problème, les chercheurs ont pris comme cas d'espèce la comparaison de trois écoles de langue française, c'est-à-dire du type I dans trois régions différentes et de trois écoles mixtes du type III avec nombre déficitaire d'enseignants franco-phones dans ces mêmes régions:

Tableau VIII. Comparaison du phénomène croissance-décroissance dans trois écoles du type I et trois écoles du type III situées dans les mêmes régions.

Année du cours	Ecoles type I		Ecole type III	
	N	% croissance décroissance -	N	% croissance décroissance -
9e	763		371	
10e	785	+ 2.8	301	-18.8
11e	639	-18.5	301	NIL
12e	624	- 2.3	209	-30.5

Ces deux cas d'espèce viennent confirmer les chiffres mentionnés plus haut et partant, les conclusions qui en découlent. Le fait que les effectifs de ces deux types d'écoles proviennent des mêmes régions ne fait qu'ajouter au poids des conclusions précédentes.

2. RENDEMENT ACADEMIQUE ET LANGUE D'USAGE

Au secondaire comme à l'élémentaire le rendement académique des élèves est en relation directe avec la facilité d'utiliser la langue. Nous rappelons ici la relation essentielle entre la langue et la pensée et l'influence réciproque de l'une sur l'autre. Il est donc apparu important d'établir dès le début la distribution* de la clientèle des écoles fréquentées par les élèves francophones selon leur comportement linguistique habituel:

(A-B), les élèves non-parlant français;

(C), les élèves qui communiquent habituellement en anglais au foyer,

(D), les élèves qui communiquent habituellement en français au foyer.

Tableau IX. Pourcentage de l'inscription totale des élèves des catégories A, B, C et D selon deux groupes d'écoles (a) types I et II, (b) type III.

Types d'écoles	INSCRIPTION	Pourcentage de l'inscription par catégories d'élèves						ABC MAX.
		A-B		C		D		
		Min.	Max.	Min.	Max.	Min.	Max.	
I - II	20,000 [±]	2	5	10	15	80	95	20
III	10,000 [±]	5	10	25	35	60	70	40

De simples calculs nous permettent de ramener l'étendue du problème au secondaire à une dimension maximum de 8,500

* (Voir grille de compilation statistique S-II en appendice)

élèves qui doivent composer avec un problème de compétence linguistique avant d'atteindre un rendement académique normal. En effet 20% (élèves ABC) de 20,000⁺ (inscription totale) nous donne le nombre de 4,000 élèves auquel on ajoute 4,500 qui représentent 40% des 10,000⁺ élèves inscrits dans les écoles mixtes du type III et dans une demi-douzaine d'écoles du type I mentionnées plus haut.

La répartition des élèves selon ces trois paramètres se répartit en deux groupes qu'illustre le tableau IX.

Dans un premier groupe constitué d'environ 20,000 élèves, on compte les écoles de langue française, celles du type I, à l'exception d'une demi-douzaine d'entre elles qui se trouvent dans des régions où les francophones sont fortement minoritaires, et toutes les écoles mixtes du type II, celles qui ont un nombre suffisant d'enseignants francophones pour la clientèle francophone.

Le deuxième groupe constitué d'environ 10,000 élèves comprend toutes les écoles mixtes du type III plus la demi-douzaine d'écoles de langue française mentionnées au paragraphe précédent.

En poussant plus loin cette analyse, à la lumière des renseignements fournis par les enseignants à la question n° 4 du Questionnaire qui leur était destiné, il a été possible d'évaluer l'étendue du retard que causent les élèves des catégories A, B et C sur le rendement des élèves francophones possédant une connaissance normale du français.*

* Nous avons placé en appendice la Grille S-III dont nous nous sommes servis pour nos calculs.

Le Tableau X présente ces données.

Tableau X. Pourcentage et nombre maximum d'élèves A, B, C, qui causent un retard.

Groupe d'écoles	Inscription totale N	Proportion d'élèves ABC	Elèves ABC qui causent retard		
			%	N	
			Min.	Max.	Max.
Type I - II	20,000 ⁺	4,000	10	25	1,000
Type III	10,000 ⁺	4,500	40	50	2,250

Ainsi dans les écoles du premier groupe (voir Tableau IX), la tendance du pourcentage du nombre de ces élèves qui causent du retard s'établit environ entre 10% - 25%.

D'après la population scolaire de ce groupe d'élèves (4,000 ci-haut), il y aurait un maximum de 1,000 élèves ($4,000 \times 25\%$) qui ne réussissent pas à surmonter le problème linguistique qui les empêche de progresser à la vitesse des autres élèves.

En procédant de la même façon pour les francophones qui fréquentent les écoles du deuxième groupe (voir Tableau IX) mentionné plus haut, la tendance du pourcentage du nombre de ces élèves qui causent du retard s'établit environ entre 40% et 50%. D'après la population scolaire francophone de ce deuxième groupe, (A, B et C d'environ 4,500 élèves), il y aurait donc un maximum de 2,250 élèves ($4,500 \times 50\%$) qui ne réussissent pas à surmonter leur carence dans leur connaissance du français.

Dans le cas des élèves des écoles du premier groupe (voir Tableau X) il ne semble pas que la présence de ces élèves (retard) nuise au progrès normal des francophones. Il est évident que les enseignants réussissent à leur procurer l'attention individuelle nécessaire, à cause de leur nombre restreint, pour leur permettre de survivre académiquement. De plus, se sentant entourés d'élèves qui progressent normalement, ils se voient forcés d'y mettre un effort plus soutenu pour suivre les autres.

Dans les écoles du deuxième groupe (voir Tableau X), il n'y a aucun doute que ces élèves causent un retard considérable au progrès des élèves francophones. Les enseignants sont unanimes pour exiger que l'on contrôle leur nombre par des critères d'admission plus sévères ou que l'on mette sur pied une organisation scolaire qui puisse les isoler des élèves qui possèdent une connaissance normale du français.

Dans l'étude de l'intensité du retard-recensement (voir la page 2 pour la définition de ce concept) par rapport aux matières fondamentales: Français - Sciences humaines - Mathématiques - Sciences, il est très tôt devenu apparent qu'elle se manifestait surtout en Français et en Sciences humaines. L'intensité du retard au chapitre des Mathématiques et des Sciences est moindre et à peu près de même force dans les deux cas. Ces constatations se sont confirmées dans les remarques des enseignants à savoir que le Français et les

Sciences humaines exigent une maîtrise de la langue qui dépasse de beaucoup la capacité de la plupart des élèves des catégories A, B et C.

Parmi les autres tendances qui se dégagent de cette analyse statistique, il a été difficile d'établir une différence significative entre les catégories des élèves dits "anglophones" A, B et les élèves de la catégorie C. Pourtant, bon nombre d'enseignants semble croire, d'après les renseignements recueillis dans les réponses aux questions 6 et 7 du Questionnaire, que les élèves des catégories A, B donnent un rendement supérieur à ceux de la catégorie C, dû en grande partie, disent-ils, à un calibre d'élèves plus doués peut-être, mais certainement plus motivés. D'autre part, il se peut que cette impression provienne plutôt du plus grand nombre d'élèves en C, ayant pour effet de polariser l'attention des enseignants vers cette catégorie d'élèves.^(*)

Quant à l'intensité du retard-recensement par rapport aux élèves de l'intermédiaire et de ceux du degré supérieur du secondaire, la tendance semble indiquer une intensité plus forte du retard au niveau des 9e et 10e années. La diminution des élèves à travers les années du cours n'est pas sans supposer la retention des meilleurs élèves jusqu'à la fin de la 12e année.

* (Voir la grille S-II de compilation en appendice).

Il est bon de conclure cet exposé statistique concernant le rendement académique en synthétisant les observations des enseignants contenues dans les réponses aux questions n^{os} 6 et 7 du questionnaire qui leur était destiné. Elles étalent d'une façon assez juste les causes principales du retard au rendement académique des élèves possédant une connaissance normale du français par des élèves qui éprouvent des difficultés marquées dans l'acquisition du français ou d'élèves dont la langue maternelle n'est pas le français.

Il est possible de ranger ces observations sous quatre en-têtes principaux:

- a) Compétence linguistique de ces élèves:
 - vocabulaire français très restreint qu'ils doivent compléter par l'emploi d'anglicismes;
 - emploi de structures de la langue anglaise dans une phrase orale ou écrite; on pense en anglais d'où la nécessité de traduire.
- b) Perte de temps:
 - nécessité d'expliquer et de répéter davantage;
 - nécessité de corriger constamment le français oral et écrit.
- c) Programme:
 - nécessité de diluer le contenu du programme de français; i.e. textes à l'étude sont trop difficiles, etc.;

- impossibilité d'enrichir le programme par l'entremise de lectures en français ou d'émissions appropriées de radio ou de télévision;
- diminution des standards d'exigence du rendement des élèves afin de maintenir un minimum d'intérêt et d'encouragement.

d) Climat de la classe:

- attitude négative vis-à-vis du français.

Si, dû au dévouement des enseignants qui oeuvrent dans les écoles du premier groupe (voir Tableau X) décrit plus haut, il est possible de fonctionner et de surmonter les difficultés que l'on vient d'énumérer, on peut facilement comprendre le sort réservé aux enseignants et aux élèves francophones des écoles du deuxième groupe (voir Tableau X) où le pourcentage retard-recensement se chiffre entre 40% à 50% des élèves A, B et C.

3. COMPORTEMENT LINGUISTIQUE

Dans cette partie du chapitre, nous présenterons d'abord une analyse des questionnaires adressés aux étudiants des écoles secondaires de langue française. Ces questionnaires dont on trouvera une copie à la fin du rapport tenteront d'obtenir un aperçu de la vitalité de la vie française d'une école à partir de perceptions individuelles des élèves relatives à leur identité culturelle et à leur préférence linguistique.

Nous avons tenu à étudier d'une façon particulière les deux points suivants contenus dans le questionnaire de l'élève:

- (a) le groupe linguistique auquel l'étudiant s'identifiait;
- (b) la langue qu'il préférerait parler au foyer et avec les camarades.

Avant de présenter cette étude deux remarques s'imposent. La première concerne les groupes A et B. Après l'analyse des résultats, nous nous sommes rendus compte qu'à toutes fins utiles nous avons affaire à des non-parlants français. Nous les avons donc groupés ensemble pour fin d'analyse. La deuxième remarque vise la fidélité et la validité des réponses fournies par des élèves à un questionnaire touchant le domaine des préférences et de l'auto-évaluation. Cette question n'a pas encore été résolue de manière certaine par des spécialistes en recherche.

Pour le moment, il semble que ce soit encore le meilleur moyen qui s'offre à nous surtout quand nous disposons d'échantillons de la grandeur de ceux que nous avons pu obtenir. Une étude non encore publiée par C. McGinnis de l'Université d'Ottawa, auprès d'élèves du secondaire démontre un haut niveau de fidélité des réponses à un questionnaire de préférences, administré deux années de suite à des élèves du secondaire. Ceci nous permet d'avoir confiance dans les réponses que nous avons recueillies auprès des étudiants que comporte notre échantillon.

La première question concernait la répartition des élèves dans les groupes linguistiques A, B, C et D.

Nous rappelons qu'il ne faut pas donner une valeur absolue aux pourcentages qui apparaissent dans les tableaux suivants. Il s'agit beaucoup plus de tendances que nous avons dégagées auxquelles nous croyons être en droit d'attribuer une signification.

L'analyse des réponses à la question de la répartition des élèves en divers groupes linguistiques est présentée dans le Tableau XI.

Sur les trente-huit modules d'enseignement en langue française étudiés, on en trouve vingt-sept où plus de 70% des étudiants s'identifient comme francophones. Ceci revêt une grande importance quand on considère que le sentiment d'appartenance culturelle demeure un facteur puissant du maintien, du développement et de l'épanouissement même de sa culture.

Ce sentiment varie à travers la province en fonction semble-t-il de la concentration francophone en une région donnée et du genre d'école secondaire, française ou mixte. Dans le cas de cette deuxième variable, l'école mixte, on peut dire que d'une façon générale le pourcentage inférieur d'élèves qui se disent francophones demeure inquiétant et remet quelque peu en question l'efficacité sur le plan culturel de ce type d'école mixte.

Tableau XI. Répartition des étudiants en groupes linguistiques A-B, C et D selon la langue de communication à la maison, exprimée en pourcentage. 95

Ecole	Groupe linguistique			Ecole	Groupe linguistique		
	A-B	C	D		A-B	C	D
1	5	10	85	25	5	21	74
2	5	3	92	26 *	4	19	77
3	1	4	95	27	3	12	85
4	2	4	94	28 *	2	10	88
5	2	8	90	29 *	1	7	93
6	1	3	96	30	1	2	97
7	7	10	83	31 *	2	6	92
8	2	18	80				
9 *	17	34	48				
10 *	12	17	70				
11 *	8	43	49				
12 *	10	46	44				
13	5	10	85	32 *	9	26	65
14	3	12	85	33 *	4	35	61
15	2	6	92	34	10	23	67
16	7	23	70	35 *	6	12	82
17	12	32	56	36 *	5	27	68
				37	3	28	69
18	3	23	74	38 *	10	63	27
19	3	14	83				
20	2	24	74				
21	4	12	84				
22	3	11	86				
23	5	28	67				
24	1	4	95				

* Les astérisques indiquent une école du type III. Les écoles du type I et II ne sont pas différenciées.

Par ailleurs, dans les écoles où plus de 70% des élèves s'identifient comme francophones, nous croyons que non seulement elles sont en mesure de maintenir une atmosphère culturelle qui sied à une école française mais aussi de réduire les effets anglicisants sur le rendement scolaire et sur le comportement linguistique à l'école en général.

A moins de faire une étude en profondeur du climat culturel de chaque école, il ne nous paraît pas possible d'établir des niveaux critiques en relation desquels une école serait en bonne, moyenne ou mauvaise posture par rapport à l'influence anglicisante. On peut quand même supposer que cette influence est fonction du pourcentage d'élèves des catégories A, B et C qui la fréquentent. Ceci ressort également de l'examen des courbes de la Figure 8. Nous le répétons ici encore, chaque école doit faire sa propre analyse en tenant compte des variables socio-culturelles et géographiques qui influencent son évolution.

En poussant plus loin notre analyse, nous avons voulu connaître le comportement linguistique du groupe D, c'est-à-dire le groupe qui se reconnaît francophone à partir du critère de la langue de communication à la maison. Dans une situation idéale, on se serait attendu que la majorité des élèves de ce groupe nous disent qu'ils préfèrent parler français à la maison et que de ce groupe, un nombre considérable préfère parler français avec les camarades.

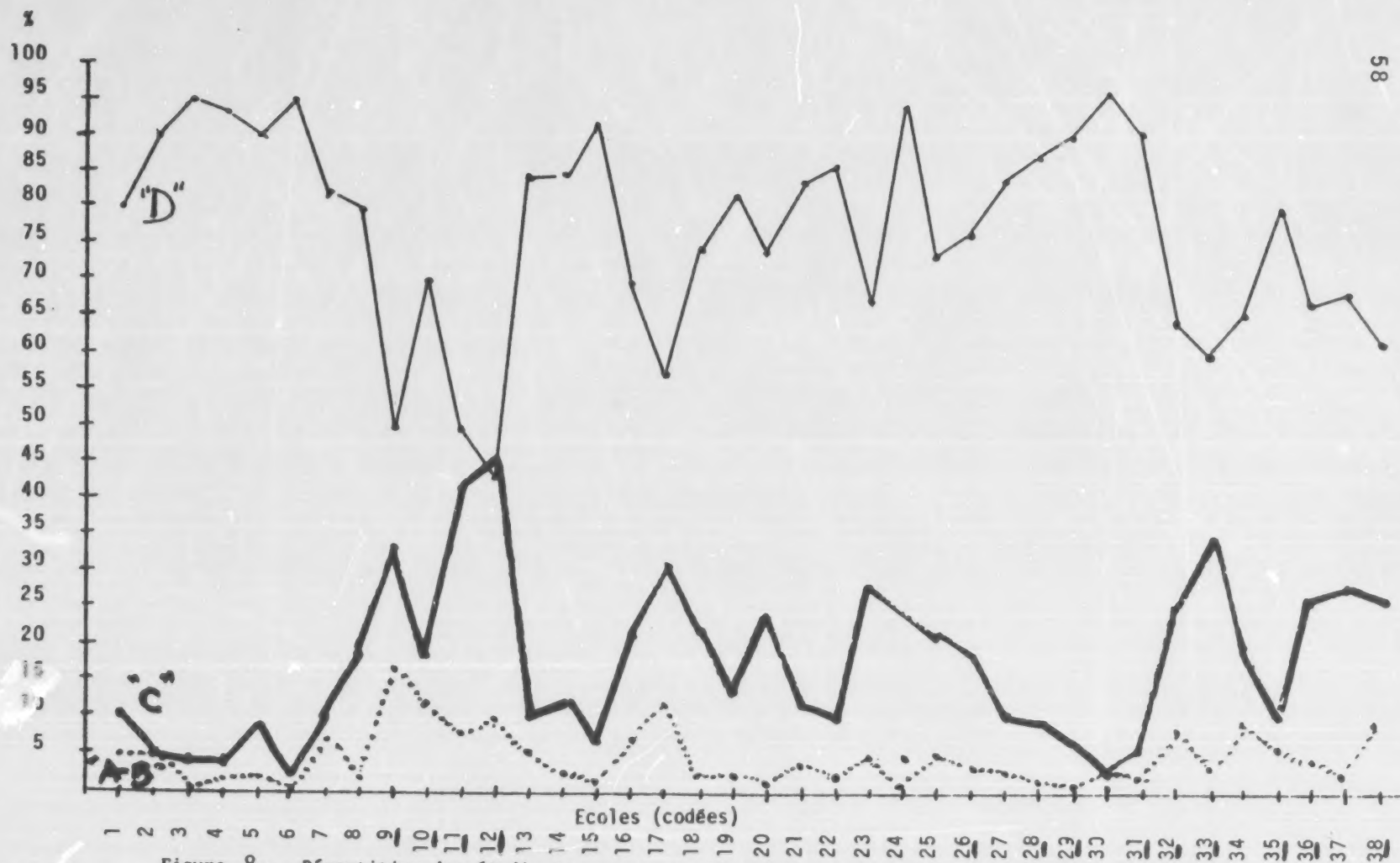


Figure 8. - Répartition des étudiants en groupes linguistiques "A-B", "C" et "D" selon la langue de communication à la maison exprimé en pourcentages. Les numéros soulignés sur l'axe horizontal indiquent les écoles mixtes du type III.

Cependant, le Tableau XII ainsi que la Figure 9 nous donnent un autre aperçu, celui d'adolescents tiraillés par deux réalités linguistiques contraires, celle d'une minorité au foyer et celle de la société, at large. La tendance à parler français à la maison est assez nette chez les élèves du groupe "D" mais elle accuse une baisse sérieuse chez ce même groupe dans le cas d'élèves qui fréquentent certaines écoles mixtes.

La différence entre les pourcentages de la colonne III et 100% pourrait être considérée comme un indice d'assimilation qui menace l'adolescent. Cette différence reflète également la force assimilatrice du milieu où se trouve l'école.

Il faut se rappeler que dans une société minoritaire, l'école ne peut être plus française que le foyer d'où vient l'élève. Si 40% des enfants, par exemple, qui fréquentent l'école française parlent l'anglais à la maison, les parents peuvent-ils s'attendre à ce que l'école soit un agent de conversion. La vitalité de la langue parlée à l'école est fonction de la vitalité de la langue au foyer. Aussi, au dire de plusieurs éducateurs, là où on est en présence d'un pourcentage élevé d'étudiants indifférents au français comme langue de communication au foyer et avec les camarades, on peut s'attendre à des effets qui ajoutant au poids déjà lourd de l'influence de la langue de la majorité font pencher la balance laissant l'école française dans une situation équivoque et précaire pour le moins.

Tableau XII. Préférences linguistiques des élèves se disant dans la catégorie D (francophones) 29

Ecoles	% des élèves dans la caté- gorie D	% de la catégorie D qui préfèrent parler français à la maison	% de la catégorie D qui préfèrent parler français avec les ca- marades	% de la catégorie D qui préfèrent parler français avec les cama- rades et à la maison
I	II	III	IV	V
1	85	92	81	79
2	92	97	90	88
3	95	93	84	83
4	91	97	95	93
5	90	99	96	96
6	96	96	90	89
7	83	92	89	85
8	75	87	52	50
9 *	43	33	32	33
10 *	70	87	70	66
11 *	49	72	15	14
12 *	44	61	8	7
13	85	94	69	68
14	85	91	71	70
15	92	94	77	75
16	70	87	47	46
17	56	78	33	32
18	74	73	15	14
19	83	90	78	75
20	74	80	26	25
21	84	81	41	40
22	86	93	68	66
23	67	83	39	37
24	95	93	85	82

Tableau XII. Préférences linguistiques des élèves se disant dans la catégorie D (francophones)
(suite)

Ecoles	% des élèves dans la caté- gorie D	% de la catégorie D qui préfèrent parler français à la maison	% de la catégorie D qui préfèrent parler français avec les ca- marades	% de la catégorie D qui préfèrent parler français avec les cama- rades et à la maison
I	II	III	IV	V
25	74	86	48	46
26 *	77	81	44	43
27	85	95	73	72
28 *	88	93	75	74
29 *	92	87	55	54
30	97	97	92	91
31 *	92	95	85	82
32 *	65	78	25	23
33 *	61	77	20	18
34	67	82	36	35
35 *	82	86	23	23
36 *	68	68	19	18
37	69	66	13	12
38 *	27	68	9	9

* Les astérisques indiquent une école du type III. Les écoles du type I et II ne sont pas différenciées.

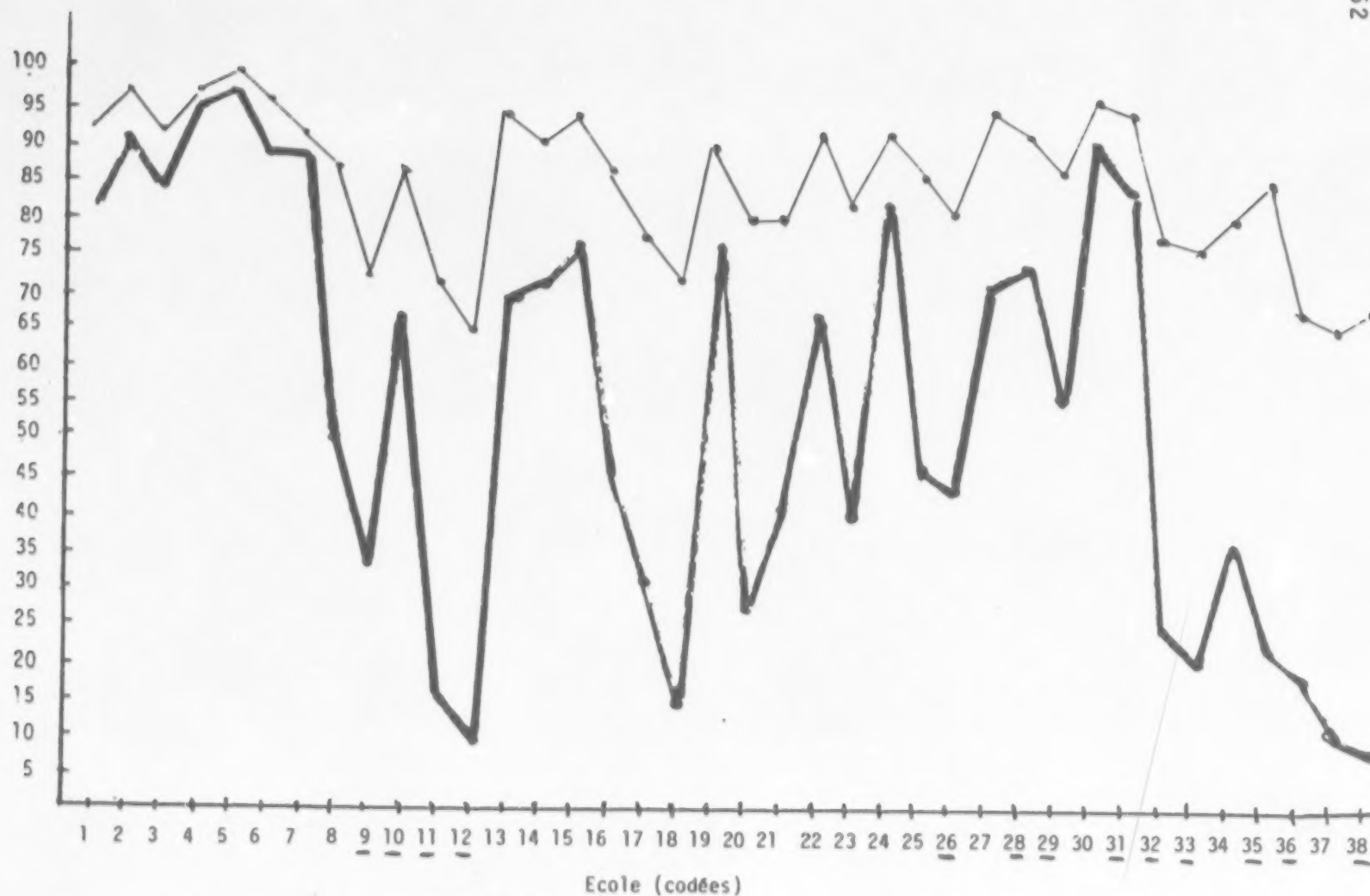


Figure 9 - Préférence pour le français au foyer (—) et avec camarades (—) des élèves qui se sont identifiés comme francophones (Catégorie "D"). Les numéros soulignés indiquent les écoles mixtes

Les colonnes IV et V se ressemblent passablement mais nous croyons que la colonne V nous offre le meilleur indice de la vitalité de la vie française d'une institution scolaire secondaire.

Sans attribuer aux pourcentages une valeur absolue on ne peut que rester perplexe devant les tendances qui caractérisent les dix-neuf institutions (50% de notre échantillon) où 50% des étudiants préfèrent parler français avec leurs camarades. Il ne faut pas oublier qu'il s'agit d'étudiants qui se sont identifiés comme venant de foyers francophones. On doit aussi signaler que la réalité se situe probablement en deça du pourcentage exprimé. Ca prend au moins deux pour établir une communication mais si l'un des deux n'a aucune motivation de parler français, c'est l'anglais qui se parlera en dépit d'une préférence pour le français de l'autre.

Il est évident que les étudiants des groupes A, B qui constituent environ 5% du total, n'utilisent pas le français à la maison comme langue de communication puisque, par définition, ce sont ceux dont la langue maternelle est l'anglais ou toute autre langue étrangère comme l'italien, le polonais, etc. Nos calculs nous ont aussi indiqué très clairement qu'en dehors de rares exceptions ces étudiants ne manifestent aucune préférence à parler français avec leurs camarades. Les exceptions qui se rencontrent en des régions à très forte concentration francophone demeurent tellement

peu nombreuses qu'elles n'ajoutent réellement rien de significatif à l'étude.

Par contre, l'analyse des préférences linguistiques du groupe C nous révèle que même s'il constitue 16% de la population totale, rarement trouve-t-on une situation où plus de 10% de ce groupe préfère parler français et au foyer et avec les camarades.

C'est donc dire que les groupes A, B et C constituent dans à peu près toutes les écoles sauf celles bien sûr qui se trouvent en une région à forte concentration francophone, un élément anglicisant et pour qui le français est tout simplement la langue d'instruction, une langue seconde; et l'école, une école d'immersion. A tous les endroits et à peu près pour les mêmes raisons, les enseignants nous disent que ce sont les élèves du groupe C qui constituent le problème majeur en ce qui a trait au maintien de l'esprit français à l'école. Leur option est déjà prise en faveur de l'assimilation et ce n'est pas un cours secondaire dispensé en français qui amènerait un changement chez eux.

A la lumière des données fournies par les étudiants relatives à la catégorie linguistique à laquelle ils appartiennent, (question n° 5 du questionnaire adressé aux élèves) nous avons poussé notre étude du phénomène du

comportement linguistique tel qu'il se présente dans chacun des trois types d'écoles. Nous avons voulu connaître la relation entre la préférence à parler anglais au foyer ou avec des camarades selon que les élèves fréquentent l'une ou l'autre de ces écoles. L'intensité de ce phénomène provient-il uniquement de l'influence des élèves des catégories A, B et C, ou bien cette intensité est-elle accrue par le fait de l'école mixte où les deux groupes linguistiques partagent le même bâtiment scolaire?

C'est à cette question que nous avons voulu apporter une réponse en présentant le Tableau XIII:

Tableau XIII. Relation entre la préférence à parler anglais au foyer ou avec les camarades selon le type d'école fréquentée.

Type d'école	Proportion d'élèves des catégories A, B et C	Préférence du corps étudiant pour l'anglais	
		au foyer	avec camarades
	%	%	%
I	18.8	22.5	40.5
II	13.2	15.4	21.8
III	42.2	48.7	79.3

On peut supposer que les élèves des catégories A, B et C parlent anglais au foyer. Ca répond d'ailleurs à la définition de ces catégories. Si nous trouvons dans la deuxième colonne des pourcentages plus élevés, c'est que cette préférence est aussi celle des élèves qui s'étaient identifiés comme francophones c'est-à-dire de la catégorie D. Ce phénomène, selon nous, constitue une tendance bien engagée vers l'anglicisation progressive de la population étudiante franco-ontarienne.

Les écarts majeurs qui existent entre les pourcentages sous le titre "foyer" et ceux de la colonne "camarades" mettent en évidence l'effet anglicisateur provenant des élèves des catégories A, B et C et de ceux de la catégorie D pour qui le choix est déjà fait en faveur de l'anglicisation.

Le pourcentage assez élevé de 40.5% de comportement linguistique en faveur de l'anglais avec les camarades dans les écoles de langue française du type I est dû au poids d'une demi-douzaine de ces écoles à forte proportion d'élèves dans les catégories A, B et C.

En réponse aux questions 6 et 7 du Questionnaire aux enseignants, ces derniers mentionnent plusieurs raisons pour cette influence négative des catégories A, B et C sur le comportement linguistique des francophones; entre autres et nous citons à titre d'exemple:

"Cette clientèle freine l'intérêt et l'enthousiasme"

"Les anglophones profitent de nos écoles pour apprendre le français, mais ne veulent pas vivre en français. On désire le bilinguisme mais non la culture."

Ces mêmes enseignants ne manquent pas de souligner également la part de responsabilité que doivent porter les élèves de la catégorie D, les francophones. Dans les commentaires des professeurs, on note fréquemment des remarques comme ce qui suit:

"la paresse linguistique des francophones";

"leur manque de fierté et d'identification culturelle";

"c'est la mode, ça fait chic, c'est "cool";

"où est le Big Deal rendu que tout le monde communique" etc.

Les enseignants résument assez bien la situation quand ils parlent de la fragilité de la compétence linguistique en français des élèves, même de ceux qui fréquentent les écoles du type I. Les élèves francophones nous disent-ils avec insistance, vivent dans un milieu où les mass-média, la vie économique et sociale rendent l'usage de l'anglais non seulement prédominant mais contagieux à tous les domaines des activités humaines. Si, en plus, disent ces enseignants, on admet à l'intérieur des écoles de langue française, un trop grand nombre d'élèves qui accusent un retard sévère dans l'acquisition normale du français ou d'élèves dont la langue maternelle n'est pas le français, le comportement linguistique en faveur du français s'en trouve fortement ébranlé.

Le cas des écoles mixtes, c'est-à-dire du type III, avec nombre déficitaire d'enseignants francophones présente un double état de fait qui produit un effet désastreux sur le comportement linguistique des élèves francophones, à savoir;

i) le grand nombre d'élèves dits "anglophones" des catégories A, B et C qui sont inscrits dans les modules d'enseignement français et,

ii) le voisinage des anglophones véritables qui partagent le même bâtiment scolaire.

Le résultat est que le comportement linguistique des élèves de ces écoles est dans certains cas à près de 80% à dominance anglaise, (Voir Tableau XIII). Les enseignants rapportent comme suit:

"Même un élève qui arrive d'une région authentiquement francophone se sent inconsciemment obligé de s'angliciser".

"Les francophones se sentent diminués".

Quelques enseignants parlent même d'atmosphère de conflit où le francophone se sent sur la défensive.

Il est assez juste de conclure (voir Tableau XIII) que les élèves des catégories A, B et C constituent à peu près dans toutes les écoles un élément anglicisateur de plus en plus menaçant à mesure que ce nombre d'élèves dépasse des proportions d'environ 10% à 15% de l'inscription totale d'une école. Dans le cas d'une proportion de 30% à 45%, le

français devient tout simplement la langue d'instruction. Une telle situation constitue un viol contre la nature même de l'école de langue française où non seulement le français est langue d'instruction, mais également le médium de communication dans toutes les activités à l'intérieur d'une institution qui se doit de sauvegarder la langue et la culture françaises.

4. COMPETENCE LINGUISTIQUE

La question n° 6 (voir le questionnaire en appendice) avait pour but d'évaluer la compétence linguistique de tous les élèves des catégories A, B et C. Les enseignants ont évalué cette compétence dans quatre matières fondamentales: Français, Mathématiques, Sciences et Sciences humaines en inscrivant le pourcentage d'élèves A, B et C selon les rubriques:

Très bonne - Bonne - Moyenne - Faible - Très faible.

Afin d'en saisir le poids vis-à-vis des francophones possédant une connaissance normale du français, on présente ci-dessous trois analyses distinctes:

a) L'évaluation globale pour les trois catégories A, B et C dans les quatre matières fondamentales donne les pourcentages suivants: (Voir Grille S-I de compilation statistique en appendice).

<u>Très bonne</u>	<u>Bonne</u>	<u>Moyenne</u>	<u>Faible</u>	<u>Très faible</u>
29%	27%	23%	13%	8%

b) Afin d'obtenir des données plus discriminantes dans les matières fondamentales, il a fallu séparer les écoles en deux groupes: un premier groupe dans les agglomérations où les francophones sont bien représentés, comprenant les écoles des types I et II et un deuxième groupe comprenant les écoles du type III. Selon cette répartition, l'évaluation de la compétence linguistique des élèves A, B et C donne les résultats suivants:

	<u>Très bonne</u>	<u>Bonne</u>	<u>Moyenne</u>	<u>Faible</u>	<u>Très faible</u>
Ecoles type I et II	22%	26%	31%	13%	8%
Ecole type III	10%	16%	33%	23%	18%

c) Le niveau de compétence linguistique des élèves devient encore plus évident quand on le considère dans la matière Français seulement:

	<u>Très bonne</u>	<u>Bonne</u>	<u>Moyenne</u>	<u>Faible</u>	<u>Très faible</u>
Ecoles types I et II	22%	17%	33%	23%	5%
Ecole type III	9%	14%	36%	26%	15%

Ces trois analyses statistiques n'ont pas besoin d'explications supplémentaires sinon de rappeler les problèmes inhérents à ces situations sur le climat linguistique des écoles fréquentées par les francophones surtout celles du type III, des régions où les francophones sont fortement minoritaires.

Les chercheurs ont obtenu un éclairage supplémentaire en comparant la compétence linguistique des élèves A, B et celle des élèves C en regroupant les fréquences obtenues dans les quatre matières fondamentales sous trois en-têtes distincts: Très bonne et bonne; Moyenne; Faible et très faible.

Tableau XIV. Comparaison de la compétence linguistique des élèves A, B d'avec celle des élèves C selon les trois types d'écoles I, II et III.

Catégorie d'élèves	Compétence linguistique								
	Très bonne et bonne			Moyenne			Faible et très faible		
Ecoles:	I	II	III	I	II	III	I	II	III
A, B	32	41	14	14	14	24	11	14	24
C	20	19	14	14	6	10	9	6	14

Le Tableau XIV établit d'une façon constante que les enseignants dans l'évaluation de la compétence linguistique favorisent les élèves dits "anglophones" A et B. Dans l'ensemble cette évaluation de la compétence linguistique est une mesure indirecte mais sûre de l'effet d'anglicisation exercé par les élèves A, B et C. Il appert également que les constatations de plusieurs enseignants viennent confirmer cet état de chose. Voici deux témoignages parmi plusieurs autres:

"Nos élèves (de la catégorie C) ne sont pas conscients qu'ils sont anglicisés ou assimilés, car cet état s'avère normal pour eux. Ils croient qu'en parlant français (boiteusement) de temps à autre, cela suffit pour se dire bilingue".

"Les anglophones qui apprennent le français dans nos écoles viennent parfois à bout de parler mieux que nos francophones qui sont tiraillés par les effets de l'anglicisation, les effets du "joual" (que les anglophones ne connaissent pas), les effets d'un sentiment d'infériorité face à leur langue, etc.".

Ceci termine la discussion de notre étude de la situation des écoles secondaires par rapport à la présence dans les classes françaises d'élèves dont la langue habituelle de communication n'est pas le français.

Au cours de ce chapitre nous avons surtout considéré

- (i) l'effet d'un voisinage trop immédiat d'élèves anglophones sur le rendement académique (considéré sous l'angle de la persévérance scolaire) des élèves inscrits en Français;
- (ii) la question de l'effet ralentissant exercé par les élèves dits "anglophones";
- (iii) le comportement linguistique des élèves sous l'angle de leur préférence à parler le français au foyer et avec leurs camarades et finalement
- (iv) la compétence linguistique des élèves dits "anglophones" telle qu'évaluée par les enseignants.

CHAPITRE III

LES COMITÉS D'ADMISSION

Cette partie du rapport vise les comités chargés de recommander au conseil scolaire l'admission ou la non-admission d'élèves autres que ceux qui parlent le français, à des écoles ou des classes de langue française.

Pour obtenir cette information, nous avons communiqué avec 67 conseils scolaires qui ont juridiction sur des écoles ou des classes de langue française (40 conseils d'écoles séparées et 27 conseils d'éducation).

De ce nombre, 58 ou 86% (37 conseils d'écoles séparées et 21 conseils d'éducation) ont répondu à notre appel en complétant un questionnaire adressé au directeur général de l'éducation.

Citons d'abord la loi qui se rapporte à ces comités d'admission avant de satisfaire aux trois exigences suivantes du contrat de recherche:

- a) déterminer le nombre de conseils scolaires qui ont établi des comités d'admission;
- b) expliquer comment l'on se sert de ces comités;
- c) établir si des critères uniformes d'admission existent à travers la province.

A board, on the request of the parent or guardian of an English-speaking pupil of the board, or of the pupil where he is an adult, may admit the pupil to a class formed under subsection 1, 2 or 3 or to a school provided under subsection 4 if

his admission is approved by majority vote of an admission committee appointed by the board and composed of the principal of the school to which admission is requested, a teacher who uses the French language in instruction in such school and, subject to subsection 7, a French-speaking supervisory officer employed by the board, (Education Act 252 (6)).

Where the board does not employ a French-speaking supervisory officer, it shall arrange for a French-speaking supervisory officer employed by another board or by the ministry to serve as a member of the admissions committee. (Education Act 252-(7)).

Les articles 267 (1) (2) établissent les mêmes exigences pour les écoles secondaires de langue française.

1. Nombre de conseils qui ont établi des comités d'admission:

Le nombre de conseils qui ont établi des comités d'admission selon les dispositions des articles 252 et 267 sont au nombre de 25 (19 conseils d'écoles séparées et 6 conseils d'éducation) ce qui représente 43% des conseils qui ont participé à cette recherche; 50% des 37 conseils d'écoles séparées et 30% des 21 conseils d'éducation.

La plupart des 33 conseils (18 conseils d'écoles séparées et 15 conseils d'éducation) qui n'ont pas établi de comité considèrent que le texte de loi ne les oblige pas à mettre sur pied un comité d'admission.

Plusieurs conseils scolaires laissent au principal de l'école et à l'enseignant concerné, le soin de décider des demandes d'admission d'élèves qui éprouvent des difficultés marquées dans l'acquisition du français ou d'élèves dont la langue maternelle n'est pas le français. On oriente vers des classes d'immersion les enfants qui ne semblent pas pouvoir réussir dans une école de langue française.

D'autre part, quelques conseils scolaires acceptent tous les élèves qui font une demande d'admission mais ils pourvoient quelque peu à leur préparation linguistique en leur offrant au cours des mois de mai et juin des programmes à demi-temps pour les initier aux rudiments de la langue parlée.

La plupart des conseils d'éducation disent n'avoir pas besoin de comité d'admission parce que la politique du conseil est de ne pas accepter dans les classes de langue française, les élèves qui n'ont pas fait leurs études primaires en français.

2. Comment fonctionnent les comités d'admission:

Les questions posées aux conseils scolaires en ce qui a trait au fonctionnement des comités touchaient les points suivants:

(a) Quels instruments de travail emploie-t-on pour déterminer l'admission d'élèves dits "anglophones" dans les écoles de langue française?

- tests d'intelligence
- tests non-standardisés
- tests de rendement
- rencontres avec parents
- épreuves orales
- autres

Dans 25% des conseils scolaires, on parle de rencontres avec parents. Ceci permet d'explorer l'attitude des parents vis-à-vis l'enseignement en français, langue première, leur motivation et surtout l'appui ou le support qu'ils pourront offrir à l'enfant.

Dans 12% des conseils scolaires, on dit se servir d'épreuves orales. Il s'agit sans doute d'entamer un dialogue en français avec le candidat. Evidemment la valeur de cet outil de travail est conditionnée par nombre de facteurs, dont surtout celui de la difficulté à fixer un seuil de performance acceptable pour admission aux classes françaises, avec un enfant de 4 ou 5 ans qui même dans sa langue maternelle ne réagit pas beaucoup, verbalement, aux adultes.

Dans 50% des conseils, on dit avoir recours et à la rencontre avec parents et à l'épreuve orale.

Un conseil par ailleurs, utilise l'épreuve orale, le test non-standardisé et le test de rendement, et un autre fait subir un test d'intelligence avant qu'une décision soit prise au sujet de l'admission d'un candidat.

Si l'on veut s'assurer d'un pronostique plus ferme et plus fiable, une combinaison des diverses approches citées serait préférable. Nous considérons néanmoins que la rencontre avec les parents demeure essentielle.

(b) Quels critères d'admission servent de base pour admettre un élève dit "anglophone" aux écoles de langue française aux différents degrés: primaire, moyen, intermédiaire, supérieur?

Selon les réponses que nous avons recueillies, il y aurait:

- 1) au degré primaire: l'enfant doit non seulement comprendre le français mais aussi le parler.

- ii) au degré moyen: en plus de la compréhension du français et de l'habileté à le parler, l'élève doit se plaire en la compagnie du francophone.
- iii) au degré intermédiaire: intégration au groupe francophone et acceptation par les parents de la philosophie de l'école de langue française.
- iv) au degré supérieur: l'élève a dû compléter ses études élémentaires dans une école de langue française.

Les plaintes souvent exprimées par les enseignants à l'effet que trop d'enfants démunis complètement de la connaissance du français sont admis aux écoles françaises nous indiquent que ces critères que les conseils scolaires disent adopter constituent un idéal à poursuivre et non une réalité à constater.

Aux écoles secondaires, l'admission est quasi automatique pour les finissants des écoles élémentaires françaises.

Dans certains conseils, le directeur de l'éducation et le conseil ont élaboré des lignes de conduite que doivent suivre le comité d'admission dans les décisions qu'il prend. On leur demande par exemple de considérer des variables telles que:

- disponibilité d'accomodement
- juste proportion d'élèves anglophones et francophones dans une classe
- souche généalogique
- motivation des parents
- collaboration de la famille avec l'école pour faciliter, par tous les moyens, l'apprentissage de la langue française
- acceptation par les parents et l'élève de la philosophie de l'école de langue française.

(c) Nous avons voulu savoir combien de cas avaient été soumis aux comités d'admission depuis 1975, combien avaient été acceptés ou refusés. Voici comment les réponses se partageaient:

- i) 16 comités d'écoles élémentaires ont étudié 599 demandes d'admission dont 434 ont été acceptées et 165 refusées;
- ii) 6 comités d'écoles secondaires ont étudié 165 demandes d'admission dont 119 acceptées et 45 refusées.

Donc, sur un total de 22 comités, 763 cas ont été étudiés et 553 ou 72.5% admissions ont été accordées. Ces statistiques semblent corroborer l'impression d'un bon nombre d'enseignants que le comité d'admission existe pour faciliter l'entrée des élèves dits "anglophones" à l'école française.

(d) A la question de savoir si le conseil scolaire avait déjà renversé l'une des décisions du comité d'admission, deux conseils scolaires ont répondu avoir renversé une décision de chacun de leurs comités.

(e) A la question de savoir si on acceptait de bon gré les décisions du comité d'admission chez les enseignants et chez les parents concernés, tous les conseils scolaires ont rapporté que les enseignants avaient toujours accepté les décisions des comités d'admission mais que les parents en quelques occasions les ont refusées.

(f) Une autre question qui fut posée concernait le succès qu'obtenaient les élèves admis par les comités d'admission.

Sur 27 réponses, donc 27 conseils scolaires, 18 admettent beaucoup de succès dans la francisation tandis que 8 autres n'ont eu qu'un succès médiocre.

SUGGESTIONS ET RECOMMANDATIONS

a) La loi scolaire, paragraphes 252 (6) (7); 267 (1) (2).

Les premières inquiétudes des parents et des enseignants au sujet de l'anglicisation des écoles de langue française s'adressent en tout premier lieu à la loi scolaire. Dans bien des milieux, on ne semble pas y attacher toute l'importance qu'il se doit. En conséquence, on semble d'accord pour exiger que le comité d'admission soit obligatoire partout où l'on trouve des écoles de langue française. Il appert qu'une décision, qui affecte le sort d'un individu ou même d'une collectivité dans les cas extrêmes d'anglicisation, ne doit pas être le fait d'une ou deux personnes soient-elles des plus éclairées dans ce domaine.

On suggère également qu'un comité d'admission dûment constitué considère tous les cas d'élèves dits "anglophones" qui éprouvent des difficultés marquées dans l'acquisition du français ou d'élèves dont la langue maternelle n'est pas le français.

Plusieurs conseils scolaires ont opté pour une admission conditionnelle ainsi qu'en fait foi un document d'un conseil se rapportant aux comités d'admission:

"On conçoit bien que la situation socio-linguistique de certains enfants de 3 à 5 ans ou même plus pourrait présenter parfois des doutes au comité d'admission; nous recommandons que, dans ces cas bien précis, on puisse accorder une admission conditionnelle sujet à révision périodique par le comité".

Le texte de loi n'indique rien à ce sujet et l'on soupçonne qu'une admission puisse être définitive jusqu'à la fin du cours. Afin de s'assurer que la présence d'élèves dits "anglophones" soit bénéfique et pour l'individu et pour la collectivité scolaire, les cas d'admission devraient être sujets à des révisions périodiques. En conséquence, on suggère que le texte de la loi scolaire soit plus fonctionnel et qu'il exprime clairement la possibilité d'admissions conditionnelles.

L'analyse des questionnaires adressés aux directeurs d'écoles et aux directeurs généraux amène les chercheurs à soupçonner que dans bien des endroits, le Comité d'admission favorise une trop grande ouverture de l'école française à une clientèle qui ne lui est pas destinée. Ne faudrait-il pas donner aux parents francophones un droit de regard, comme représentants de la collectivité francophone, sur tout ce qui touche la nature même d'une école de langue française? Ne faudrait-il pas exiger que la composition des comités d'admission soit élargie pour y inclure un représentant des parents? Bien que notre recherche n'ait pas touché directement à ces deux questions, elle nous conduit à les poser.

(b) Les critères d'admission.

A la question, à savoir "quels moyens pourriez-vous suggérer pour réduire autant que possible cette influence ralentissante ou anglicisante", la grande majorité des enseignants désirent voir s'instaurer des critères d'admission plus exigeants. On reconnaît que la situation socio-linguistique de chaque école, de chaque milieu de même que chaque enfant constitue un cas d'espèce qu'il faut considérer comme tel. Il devient alors difficile d'établir des critères d'admission passe-partout face à ces différents paramètres. Il a été impossible pour les chercheurs de trouver au niveau des conseils des critères d'admission suffisamment précis pour permettre aux membres des comités d'admission de fonctionner avec un minimum de certitude dans leur travail de sélection.

Les membres de comités d'admission que nous avons interrogés à ce sujet semblent d'accord pour dissocier l'examen d'admission de l'admission "de facto". L'examen d'admission, prétendent-ils, peut être le même à la largeur d'un conseil scolaire, ou même de la province, mais la question d'admission comme telle, peut varier selon les conditions de climat linguistique de chaque école. Ainsi, dans un endroit à forte dominance francophone, si l'on peut admettre un élève ayant obtenu un succès médiocre à l'examen d'admission, ce même élève peut se voir refuser admission dans une école donnée où le nombre de ces élèves a déjà atteint un point de saturation.

De plus, dans l'établissement de critères d'admission, les enseignants appuient beaucoup sur la nécessité de s'enquérir de l'attitude des parents vis-à-vis du problème linguistique de leur enfant. Dans un premier temps, on devra leur faire comprendre la nature d'une école de langue française qui exige l'usage du français comme langue d'instruction et de communication. Le comité d'admission devra alors s'assurer que les parents sont disposés à prendre les mesures nécessaires pour réaliser une ambiance française autour de l'enfant et de participer ainsi à son épanouissement linguistique et culturel.

Au sujet de l'examen d'admission, on considère qu'il doit s'adapter au stage de développement de l'enfant:

1. Au degré primaire, on suggère des critères s'appuyant sur la compréhension et sur l'expression orale de la langue.
2. Au degré moyen, on ajouterait à la compréhension et à l'expression orale, une épreuve de lecture intelligible et intelligente suivie de questions orales sur le contenu de cette lecture. Cette nouvelle dimension de l'examen d'admission aurait pour but de mesurer un niveau plus formel de la compréhension et de l'usage de la langue.
3. Aux degrés intermédiaire et supérieur, où la facilité dans l'usage de la langue écrite prend de plus en plus d'importance dans le développement linguistique de l'élève, une épreuve d'admission dans ce domaine devrait s'ajouter à la liste des critères exigés aux degrés primaire et moyen.

Les chercheurs ont également noté de la part des enseignants une insistance particulière sur la nécessité de s'assurer de l'intérêt de l'élève non seulement à vouloir apprendre le français mais à vouloir également l'utiliser constamment à l'école et à la maison quand les circonstances le permettent. Cette insistance de la part des enseignants devient de plus en plus pressante surtout aux niveaux des degrés intermédiaire et supérieur.

c) Fonctionnement.

Il est clairement apparu aux chercheurs, qu'une fois le travail du comité d'admission terminé, on ne retrouve que rarement des mécanismes d'implantation et de révision périodique pour s'assurer que l'admission de ces élèves demeure toujours à leur avantage et qu'ils ne causent pas de retard marqué au progrès d'élèves francophones possédant une connaissance normale du français.

(i) Il faudrait d'abord une comptabilité de tous les cas qui ont été soumis au comité d'admission. Ce rapport devrait contenir les résultats de l'examen d'admission ainsi que les raisons qui ont motivé soit l'admission ou le refus d'un élève à l'école de langue française. L'école devrait tenir un dossier permanent de cette comptabilité et en faire parvenir une copie au conseil scolaire.

(ii) Un autre élément important du fonctionnement consiste à établir les paramètres d'un programme auquel devrait se conformer et l'école et les parents concernés. On y fera état de suggestions méthodologiques à l'intention de l'enseignant et de moyens concrets pour faciliter la participation des parents au travail de francisation de leur enfant.

(iii) Il faudra en troisième lieu s'assurer d'une évaluation périodique des progrès de chaque enfant. Il reviendra à l'école d'établir un barème d'évaluation auquel on exigera la participation des parents. Quelques enseignants ont même suggéré certains domaines importants de cette évaluation:

- L'élève s'adapte-t-il au milieu francophone? Le veut-il?
- Quel succès remporte-t-il?
- Utilise-t-il le français avec ses compagnons et compagnes?
- Entrave-t-il le développement normal des élèves de langue française?
- La coopération des parents est-elle assurée? Comment se manifesta-t-elle?

Avant de clore cet exposé sur cet aspect bien précis de la loi scolaire: les comités d'admission, les chercheurs ont cru bon de rappeler à toute la population francophone le contenu de tout le chapitre XI de la loi scolaire se rapportant à l'instruction en langue française en Ontario. La connaissance de la loi scolaire dans un domaine aussi spécifique que celui des écoles de langue française constitue un élément important dans la formulation de stratégies pour assurer l'épanouissement des droits linguistiques des francophones.

Le chapitre XI de la loi scolaire, pages 212-224, énumère d'abord les conditions nécessaires à l'établissement d'une école de langue française (i) à l'élémentaire, article 252 (ii) au secondaire, article 255.

Puis viennent les articles que nous venons d'étudier se rapportant aux comités d'admission. On se rend vite compte qu'ils ont pour but de sauvegarder la nature même des écoles de langue française.

Au niveau des écoles secondaires de langue française, le chapitre XI de la loi scolaire exige l'établissement de comités consultatifs dont les attributions se rapprochent de très près de celles d'un conseil d'éducation. Ils ont la responsabilité d'éclairer les conseils d'éducation sur tous les aspects concernant les écoles ou les modules de langue française.

Les articles 258-271 du chapitre XI viennent chapeauter tout l'édifice de l'enseignement en langue française en instituant la commission ontarienne des langues d'instruction. Elle prévoit les mécanismes ultimes pour régler les conflits linguistiques qui peuvent surgir à travers la province.

CHAPITRE IV

LES STRATEGIES ORGANISATIONNELLES

En réponse à l'article 2.3 du contrat de recherche qui stipule ce qui suit:

"suggest methodologies and organizational patterns to facilitate the integration of those students⁽¹⁾ in French Language instructional units,"

Le présent chapitre propose certaines stratégies organisationnelles pour circonvenir à la présence trop nombreuse dans les classes françaises d'élèves qui éprouvent des difficultés de communication en français et atténuer l'influence négative qu'ils exercent sur le progrès scolaire des élèves possédant une connaissance normale du français.

1. Tour d'horizon

Nous ferons d'abord un tour d'horizon des endroits que nous avons visités tant en Europe qu'au Canada dans le but de profiter d'expériences en cours ayant trait au problème qui nous concerne. Même si au point de départ nous devons reconnaître le caractère particulier de l'école de langue française en Ontario, en ce sens que l'école de la minorité linguistique est envahie par des élèves de la

1. L'expression "those students" qui se réfère au premier paragraphe du mandat comprend aux termes mêmes du contrat "students with difficulties in French and of students whose mother tongue is not French".

majorité linguistique, il nous est apparu utile de rechercher ailleurs des situations scolaires qui d'une façon ou d'une autre contiendraient en raison de problèmes analogues des éléments de solution dont nous pourrions nous inspirer dans l'élaboration d'une structure organisationnelle ou d'une pédagogie particulière relative au problème à l'étude.

a) En Belgique:

Nous nous sommes rendus compte qu'à l'intérieur de frontières linguistiques bien précises, la Belgique ne reconnaissait qu'une langue d'enseignement et une seulement. Toute autre langue, officielle ou non, est enseignée comme langue étrangère. C'est l'assimilation linguistique sans que l'enfant de l'autre langue officielle fasse l'objet d'aucune considération spéciale aux points de vue contenu du programme et approche pédagogique.

Par contre, nous nous sommes arrêtés à l'étude d'écoles à Bruxelles et dans certaines villes hautement industrialisées où la clientèle scolaire compte un plus grand nombre d'enfants d'immigrants que d'enfants belges. Il y a même des établissements où les enfants belges ne constituent que de 15 à 20% de l'inscription totale. Dans ces cas, le ministère de l'Education intervient sous forme de cours d'appoint dispensés par des enseignants spécialisés.

A cette fin, on isole les enfants de langue étrangère pendant les cours de français afin de leur permettre de progresser selon leur rythme en français sans pour cela freiner le progrès des enfants belges. En Belgique, on n'a pas cru nécessaire d'instituer des classes spéciales pour les enfants d'immigrants dans le but de faciliter leur intégration dans le système régulier.

b) En France:

Dans ce pays, on peut trouver des situations qui se rapprochent de celles qui nous préoccupent en Ontario. Il y a des écoles où l'on trouve jusqu'à 75% des élèves pour qui le français est une langue étrangère. On peut supposer que dans ces écoles françaises le progrès normal des petits français est retardé à cause de l'attention que l'enseignant doit nécessairement donner aux non-parlants français afin de les amener à un niveau de compétence linguistique qui leur permette de suivre un programme régulier. De fait, nous avons pu constater que les parents s'en plaignent amèrement aux autorités locales et nationales. Dans les milieux où l'on trouve une concentration suffisante de non-parlants français, on institue des classes d'initiation. Cette initiative est laissée d'ordinaire à la discrétion des chefs d'établissement.

Les directives du ministère de l'Education nationale demeurent au niveau des suggestions et des encouragements. Une circulaire récente (n^o 78-238 du 28 juillet 1978) émanant du ministère de l'Education nationale prend partie pour une éducation bi-culturelle et incite les chefs d'établissement à ouvrir des classes d'initiation. "Là où sont ouvertes, dit la circulaire, une ou des classes d'initiation, il doit être entendu qu'il appartient à l'école dans son ensemble de prendre en charge l'insertion des enfants étrangers dans une ambiance générale d'accueil qui permette de retenir les formules les plus flexibles pour le fonctionnement de ces classes."

Afin de fournir aux enseignants titulaires des classes d'initiation une meilleure préparation pédagogique, le ministère des Universités de France en collaboration avec l'Ecole Normale Supérieure de Saint-Cloud et le Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français organise, sur une base de participation volontaire à travers le pays, des journées d'études portant sur la scolarisation des enfants dont la langue maternelle n'est pas le français.

Des expériences de francisation des immigrants en France, nous retenons plusieurs éléments. Il y a d'abord le nombre restreint d'élèves par classe. Idéalement, la limite serait fixée à quinze mais en pratique cette limite est souvent dépassée. On insiste sur une collaboration

intense de la part des parents. Le psychologue scolaire porte une attention particulière aux problèmes d'ordre psychologique et social et aux problèmes d'apprentissage qui se rencontrent d'ordinaire dans ces classes. Les méthodes d'enseignement s'élaborent en équipe. On se sert beaucoup de la photographie reliée à des situations vécues dans la salle de classe. Celles-ci constituent des supports visuels de multiples exercices et jeux de langage. On insiste sur des activités de type ludique. Le jeu, dit-on "débloque" la communication. La lecture est conçue comme prolongement des activités de langage et en conséquence, on la retarde jusqu'à ce que l'élève atteigne un niveau de performance linguistique suffisante. Enfin, il y a les journées d'étude où spécialistes et praticiens mettent en commun leur savoir et leur compétence.

c) A Montréal:

Plus près de nous, à Montréal, la Commission des écoles catholiques a mis en place des structures dites classes d'accueil dans le but de franciser les enfants immigrants de divers pays de même que les enfants d'anglophones qui ne rencontrent pas les conditions d'admission aux écoles anglaises selon les termes de la loi 101. Il faut dire que même avant la loi 101, la Commission des écoles catholiques de Montréal comptait déjà des classes

d'accueil en vue de favoriser l'intégration des enfants immigrants aux classes régulières françaises. L'expérience montréalaise nous paraît très précieuse mais elle nous étonne cependant à cause de la courte durée du stage de dix mois dans ces classes d'accueil. Les responsables de ce système prétendent qu'indépendamment du niveau d'accueil A, B ou C, selon l'âge de l'élève, celui-ci peut acquérir suffisamment de français au cours de dix mois pour lui permettre l'intégration à une classe régulière.

On peut évidemment s'étonner du peu de temps mis à franciser ces élèves en comparaison avec notre expérience de la francisation dans nos écoles françaises de l'Ontario. Il faut noter cependant qu'à Montréal, il existe des facteurs qui favorisent l'efficacité des classes d'accueil comparativement aux conditions qui prévalent en Ontario. Il y a d'abord le phénomène d'un groupe d'élèves de langues différentes, espagnole, portugaise, grecque, vietnamienne, anglaise et autres qui doivent recourir au français pour communiquer entre eux. Les écoles françaises de Montréal jouissent également du grand avantage de se trouver dans un milieu où le français domine sans équivoque. On ne doit pas oublier non plus la "motivation" que donne aux parents la loi 101.

d) En Ontario:

Dans notre province, à Cornwall et à Timmins, nous avons repéré des expériences en vue de corriger le problème dont les enseignants et les parents se plaignent depuis

assez longtemps à savoir une présence trop nombreuse de non-parlants français dans les classes françaises.

L'organisation scolaire mise en place par le Conseil des écoles séparées de Stormont-Dundas-Glengarry en vue de parer au problème des non-parlants français trop nombreux dans les écoles françaises est relativement nouvelle. Ajoutons qu'elle fut bien préparée. Au début, il semble qu'on la désignait sous le nom de classe ou école de francisation; cependant, devant certaines objections exprimées par les groupements de contribuables, on a donné à cette organisation scolaire le nom de programme adapté par opposition aux classes dites du programme régulier.

Le programme est prévu pour le jardin d'enfants et la première année. C'est à la fin de celle-ci qu'une évaluation est effectuée et que les élèves n'ayant pas atteint les objectifs du programme sont retournés aux classes anglaises.

Le programme d'adaptation ne se termine pas nécessairement à la fin de la première année. Il peut continuer jusqu'en sixième selon les besoins.

Les préposés à ce programme sont confiants qu'environ 75% des élèves devraient se retrouver dans une classe régulière après la troisième année.

Une évaluation sommaire récente démontre sans l'ombre d'un doute que dans les classes françaises, à ces deux niveaux, jardin et première année, les élèves s'expriment en français beaucoup plus qu'auparavant.

Le Conseil scolaire a établi une série de critères d'admission aux programmes adaptés que l'on trouvera à titre d'exemple en appendice. Il est à noter qu'il est possible qu'un anglophone, c'est-à-dire un élève dont les parents sont de langue maternelle anglaise soit admis au programme adapté. Il faut noter également qu'on exige des parents de ces élèves qu'ils signent une "lettre d'intention" par laquelle ils s'engagent à respecter le caractère français de l'école et de ses activités et à coopérer avec l'école dans les efforts de celle-ci à créer une ambiance française propice au développement de l'enfant.

Après un an d'existence et à la suite d'une évaluation des diverses situations que l'on retrouve à la largeur du Conseil, les autorités scolaires sont d'avis qu'il faut poursuivre la politique du "Livre vert" au sujet de l'implantation et de la conduite du programme adapté. Elles sont convaincues que, "le comité d'admission a eu des effets positifs en sensibilisant les parents à leurs responsabilités; que les formulaires d'acceptation ont eu un effet positif en précisant les attentes". (Rapport d'évaluation 1979, Conseil des écoles catholiques séparées des comtés de Stormont Dundas et Glengarry).

Depuis quelques années, le Conseil des écoles séparées de Timmins a mis sur pied une structure dite école d'immersion. La durée de ce programme est de deux ans en principe c'est-à-dire

qu'il recouvre la maternelle et le jardin. Pour certains élèves, il se continue en première année. L'objectif visé est l'intégration des élèves de ce programme en première année de l'école française. L'expérience est encore trop récente pour qu'on puisse la juger et en évaluer les résultats. Il semble que l'on doute présentement de la possibilité d'atteindre de façon satisfaisante l'objectif visé en si peu de temps. Plusieurs voudraient voir s'ajouter au programme, une et même deux autres années. Il appert que tout non-parlant français qui en fait la demande est admis indépendamment de la langue maternelle des parents, compte tenu cependant de certains critères étant donné que le secteur anglais de ce Conseil n'offre pas de cours d'immersion dans ses écoles. Le nombre d'élèves par classe varie entre quinze et vingt. On a souvent recours à une aide dont une des activités consiste à multiplier les occasions de consolider les acquisitions linguistiques de l'enfant.

Les enseignants titulaires de ces classes d'immersion ne détiennent pas de qualifications professionnelles spécifiquement liées à ce genre d'enseignement; ils sont pour la plupart, détenteurs de certificats d'enseignement de classe régulière. Armés de leur bonne volonté, d'un grand enthousiasme, d'un bon bagage d'expériences pédagogiques et héritiers d'une longue tradition dans l'enseignement aux anglophones fréquentant l'école française, ces enseignants donnent le meilleur d'eux-mêmes dans ces classes.

A la question de savoir s'il est préférable qu'un titulaire d'une classe de francisation reçoive une formation spéciale, on semble unanime à répondre dans l'affirmative. On croit que de plus amples connaissances en linguistique et en psychologie de l'apprentissage s'avèreraient un atout tant dans la planification des activités curriculaires que dans l'enseignement même. En soi, le programme suivi dans les classes d'immersion de Timmins, diffère très peu du programme régulier que l'on retrouve dans les autres écoles. Les méthodes sont les mêmes. C'est surtout le rythme des acquisitions qui fait la différence.

A Timmins, il n'existe pas de critères fixes selon lesquels l'on juge qu'un enfant peut passer de la classe d'immersion à la classe régulière. On se sert cependant d'un test créé par O.I.S.E. qui semble avoir une valeur de pronostic relativement acceptable.

Toutes les expériences ci-haut mentionnées, que ce soit en Ontario ou ailleurs, bien que se déroulant dans des conditions sociologiques et linguistiques différentes, offrent des éléments de solution dans l'élaboration de stratégies organisationnelles et pédagogiques dont cette étude se préoccupe.

e) Quoi conclure de ces visites?

i) La Belgique, en dépit du fait que dans plusieurs de ses écoles les enfants belges sont en minorité au plan linguistique, ne semble pas favoriser l'établissement de

classes spéciales pour les enfants de langue étrangère. Elle préconise à cette fin un enseignement d'accueil ou d'appoint dispensé à ces élèves isolés temporairement de la classe régulière.

ii) En France, où une situation semblable existe, c'est-à-dire des écoles françaises envahies par des élèves de langue étrangère, on préconise des classes d'initiation pour les débutants et des classes d'adaptation pour les plus âgés. La durée du programme ne connaît aucune limite de temps. De plus en plus, on utilise les services d'un instituteur itinérant qui oeuvre dans à peu près les mêmes conditions qui prévalent en Belgique.

Dans le cas de ces deux pays, cet enseignement ne jouit d'aucune législation ou disposition légale. Ce genre de laisser-faire n'est pas sans causer des inconvénients au plan des installations, de l'équipement et de la pédagogie spécialisée qui devrait orienter le travail des enseignants.

iii) Quant à ce qui se passe à Montréal, il est évident que l'Ontario français ne peut pas profiter de l'appui d'un milieu socio-linguistique qui viendrait encadrer un programme d'accueil de francisation. En conséquence, il nous est apparu chimérique de miser sur une durée de temps aussi courte pour atteindre les objectifs d'un programme de francisation à l'intention des élèves des catégories A, B ou C admis dans les écoles de langue française de l'Ontario.

Nous retenons cependant que le succès que connaît la CECM dans le domaine de la francisation d'élèves de langue maternelle autre que le français est dû en partie aux facteurs suivants:

a) le nombre restreint d'élèves par classe, environ douze. Cette condition favorise l'attention individuelle et suscite de nombreuses occasions d'expression personnelle chez les élèves;

b) l'utilisation fréquente et judicieuse d'aides audiovisuelles de toutes sortes. Les classes sont très bien équipées d'un grand nombre d'appareils audio-visuels modernes que les enseignants utilisent à bon escient non seulement dans des activités de groupe mais surtout dans l'individualisation de l'apprentissage chez les élèves;

c) les enseignants acceptent ce genre d'enseignement de bon gré après s'y être préparés par un entraînement spécial;

d) des documents pédagogiques précis sont préparés à l'intention des enseignants des classes d'accueil pour en orienter la pédagogie et les programmes. De plus, ces documents offrent des renseignements d'ordre linguistique et psychologique qui viennent appuyer et éclairer la pratique pédagogique en cours dans ces classes.

iv) De Cornwall (CECSDG) et Timmins, on doit retenir entre autres que les expériences en cours ont été soigneusement préparées. On a voulu au départ, surtout dans le cas

des écoles séparées de Stormont Dundas et Glengarry, bien définir les politiques qui régissent l'établissement et le maintien d'une structure parallèle en vue de l'éventuelle intégration des non-parlants français aux classes régulières.

De plus, on doit noter (a) que les programmes spéciaux en vigueur font l'objet d'une évaluation annuelle; (b) l'emploi d'une personne-ressource (teacher-aid) à Timmins demeure une caractéristique importante du programme.

La collaboration du foyer est une condition essentielle de l'efficacité du programme.

Par contre, à Cornwall, les préposés à l'implantation de cette expérience manifestent des inquiétudes quant au déroulement des deux programmes, le programme adapté et le programme régulier, à l'intérieur d'un même édifice scolaire.

Nos observations jusqu'ici n'ont trait qu'à des situations scolaires propres à l'école élémentaire. Il ne semble pas qu'au secondaire, on ait tenté, par le biais de structures organisationnelles, d'éliminer l'influence anglicisante des élèves dits "anglophones" qui fréquentent les écoles secondaires françaises et mixtes. Les efforts ont surtout été portés sur l'amélioration de l'ambiance culturelle au sein des structures existantes. Cependant, partout à travers la province, on s'accorde pour exiger l'élimination des écoles "mixtes" où les étudiants anglophones et francophones partagent la même école et souvent les mêmes classes.

Ce tour d'horizon étant terminé, nous abordons maintenant le sujet des stratégies organisationnelles qui, à notre avis, répondent le plus adéquatement aux objectifs fixés par le mandat de notre recherche.

2. Stratégies organisationnelles

A) Stratégies organisationnelles à l'école élémentaire.

Tenant compte des expériences de francisation dont nous avons été témoins et nous appuyant sur nos analyses (Figures 2 à 7) nous proposons sous forme de deux modèles qui, tout en poursuivant les mêmes objectifs présentent un déroulement différent, une réponse à l'article 2.3 de notre mandat de recherche:

"Suggest methodologies and organizational patterns to facilitate the integration of those students (en voir l'explication à la page du présent chapitre dans la note 1 au bas de la page) in French Language Instructional Units."

Le premier modèle est celui que nous désignerons:

Programme intensif de francisation au cycle primaire

(voir Figure 10) tandis que nous qualifierons le deuxième:

Modèle intégré à quatre étapes (voir Figure 11).

Les classes de francisation, du modèle intensif et du modèle intégré, ont un double but: d'abord l'apprentissage de la langue instrument de communication pour devenir par la suite, sinon simultanément la clé du progrès académique et de l'épanouissement culturels. Dans les classes de francisation, il sera possible de maîtriser l'usage de la langue pour ensuite l'insérer au coeur du programme de façon à

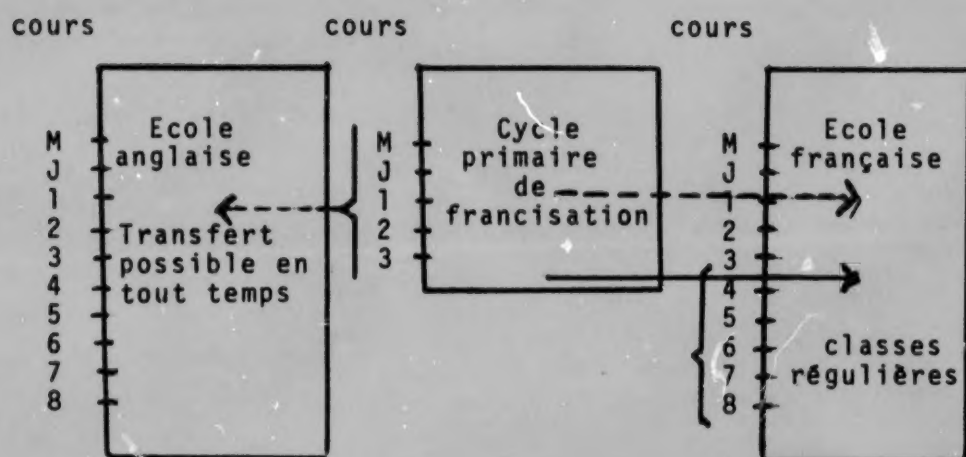


Figure 10. Le modèle intensif de francisation au cycle primaire.

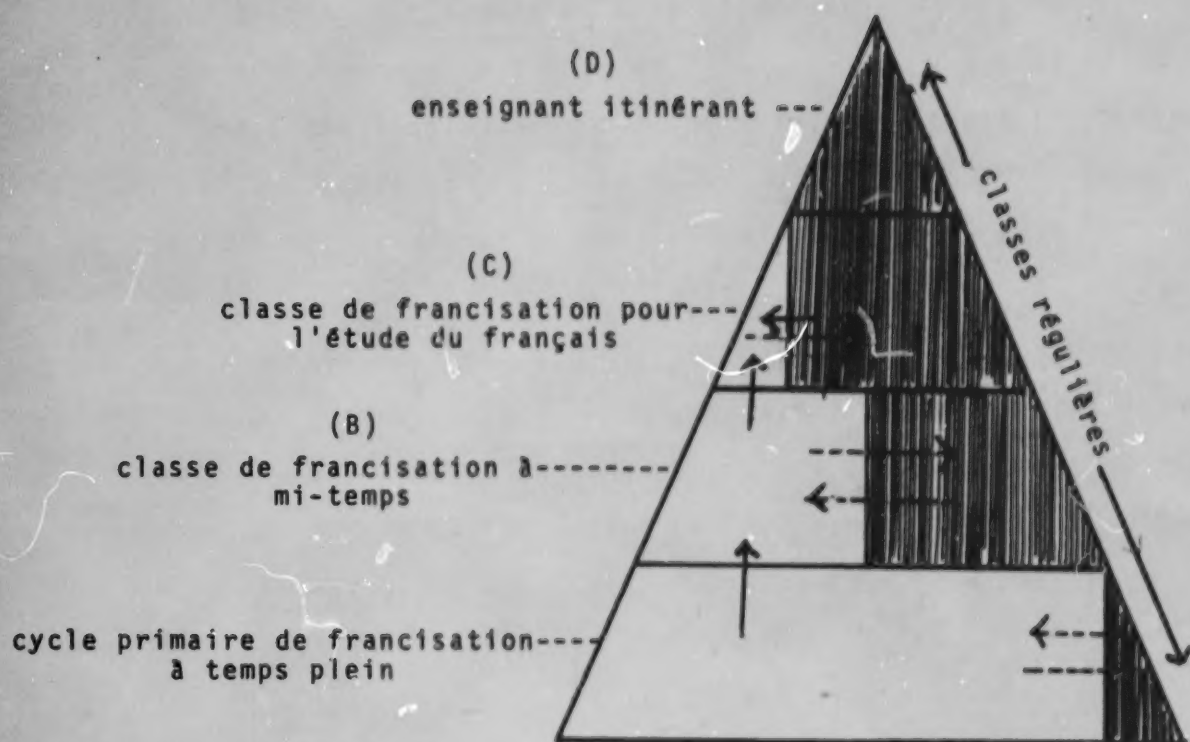


Figure 11. Le modèle intégré de francisation.

On remarquera que les flèches indiquent le mouvement vertical des élèves à travers les années du cours de même que leur insertion dans les classes régulières selon la compétence linguistique des élèves. Les signes pointillés représentent la non-étanchéité des programmes suivis dans les deux cas: classe de francisation et classes régulières.

à mettre en relief le patrimoine culturel des Franco-Ontariens.

Dans un premier temps, l'organisation scolaire devra prévoir et pourvoir la possibilité de grouper les élèves pour leur permettre d'aller aussi vite et aussi loin que leur permettent leurs aptitudes linguistiques respectives dans l'acquisition de l'habitude de l'usage du français.

Dans un deuxième temps, l'organisation scolaire doit prévoir l'insertion de ces élèves des classes de francisation dans les classes régulières dès que les habitudes de langue ont été suffisamment maîtrisées pour qu'ils puissent profiter de l'enseignement qui s'y donne sans être la cause d'une influence ralentissante sur les autres élèves.

Pour nous, l'appellation de classe de francisation est significative car, elle indique le caractère dynamique qui doit sous-tendre le programme; elle établit nettement la distinction qui doit exister entre le cours de francisation et la classe d'accueil ou d'immersion. Elle laisse voir sans ambiguïté les buts spécifiques qu'entendent poursuivre les titulaires de ces classes, à savoir: "inculquer la compétence communicative en français, c'est-à-dire produire chez l'élève des réflexes psychologiques qui agiront comme base d'un comportement social propre à un francophone; ouvrir à l'élève la possibilité d'une meilleure appartenance à la communauté française..."

En d'autres mots, les classes de francisation se distinguent des classes d'immersion mais se rapprochent des classes d'accueil de Montréal. Le but à atteindre c'est la francisation et l'intégration de l'élève à la communauté linguistique francophone. L'objectif principal d'une classe d'immersion vise l'acquisition d'une langue seconde à un degré de compétence et de performance tel que l'élève peut communiquer raisonnablement avec des parlants français sans pour cela courir le risque de perdre sa langue maternelle ou son identité culturelle.

1. Modèle intensif de francisation au cycle primaire.

La francisation de l'élève s'effectue dans une situation d'acculturation où l'élève se sent à l'aise dans une classe où le français s'enseigne comme langue maternelle. Le processus s'intègre également dans un contexte scolaire où il participe à part entière aux activités scolaires pensées et prévues en fonction d'une clientèle de langue française.

Ce modèle recouvre le programme de français de la maternelle (ou pré-maternelle si elle existe) à la troisième année inclusivement. Le prolongement des efforts du personnel enseignant à cette oeuvre de francisation au delà de ce cycle paraît superflu et peu rentable surtout quand il s'agit d'écoles des situations "II" et "III" (voir Figures 2, 3 et 4). Il nous semble que les expériences en cours à Cornwall et à Timmins s'orientent vers ce modèle.

Au cours de ce cycle, l'enseignement aura comme objectif principal de faire acquérir à l'élève une connaissance du français suffisamment développée (tant au plan de la production que de celui de la réception) pour lui permettre l'entrée au cycle moyen sans que des retards linguistiques (car il y en aura toujours) exercent sur les autres élèves francophones de la classe une influence ralentissante relative aux acquisitions normales à cet âge.

A la fin de la troisième année, ou même avant si les circonstances le justifient, et selon des critères prédéterminés l'élève est transféré sans retard dans son placement académique soit au cours régulier, soit à l'école anglaise dans le cas où il ne parvient pas à atteindre en français la compétence linguistique requise. Le transfert à l'école anglaise peut s'effectuer en tout temps quand le bien de l'enfant l'exige.

Il nous paraît futile de retarder cette décision finale au sujet du transfert de l'élève au delà du cycle primaire. Les pédagogues sont d'accord pour reconnaître que cette période de développement se présente comme celle durant laquelle les acquisitions linguistiques seraient les plus intenses et les plus favorisées. Il appert que si l'école n'a pas réussi à franciser l'élève au point de pouvoir l'intégrer à une classe régulière pendant les quatre années du cycle primaire, alors que son évolution psychologique et

linguistique favorisait à un haut degré un tel développement, peut-on raisonnablement espérer récupérer cet élève plus tard dans des conditions psychologiques moins favorables? Au cours du cycle primaire, où l'apprentissage se déroule dans un contexte concret, le principe de synonymie joue beaucoup dans les acquisitions du langage et donc facilite le processus. Pour exprimer les tâches de plus en plus abstraites auxquelles il sera confronté aux cycles moyen et intermédiaire, l'élève devra recourir à des structures syntaxiques plus complexes, ce qui lui sera possible dans la mesure qu'il aura atteint les objectifs du cours de francisation intense au cycle primaire.

ii. Le modèle intégré de francisation.

Ce modèle qui se fonde sur le modèle intensif et le prolonge jusqu'à la fin du cours élémentaire est en quelque sorte calqué sur l'expérience du passé des écoles franco-ontariennes où le non-parlant français réussissait à maîtriser convenablement le français après huit ou neuf années d'école élémentaire. Il s'appuie indirectement sur les analyses rapportées au Chapitre premier (voir Figures 5, 6 et 7, section F) démontrant que l'intensité de l'influence anglicisante progresse du cycle primaire au cycle intermédiaire. Il semble aussi que ce modèle se concrétiserait plus avantageusement dans une école de la situation "I" (voir Chapitre premier).

On peut imaginer à ce moment une structure de re-francisation selon le progrès individuel des élèves que l'on pourrait illustrer par une pyramide à quatre niveaux selon la Figure 11 déjà citée.

a) Au niveau de base (A), on forme des groupes d'élèves selon leur âge chronologique et leurs connaissances linguistiques pour constituer des classes de francisation à plein temps. L'élève aura alors libre cours pour maîtriser l'usage de la langue afin d'atteindre un degré suffisant de facilité dans les quatre habiletés de la communication: écouter, parler, lire et écrire. On pourra puiser, dès qu'il sera possible et dès que la compétence linguistique des élèves le permet, la matière des éléments de communication dans un enseignement intégré de la langue, des mathématiques et des sciences de l'environnement auquel s'adonnent les groupes réguliers d'un même âge chronologique.

b) Au deuxième niveau (B), les classes de francisation n'occupent que la moitié d'une journée de classe régulière. On continuera le perfectionnement des habitudes linguistiques: écouter, parler, lire et écrire. On y inclura et à tour de rôle une autre matière académique du cours régulier afin de diversifier les apprentissages linguistiques et de s'assurer que les élèves atteignent une plus grande compétence dans l'emploi du vocabulaire spécialisé de ces matières. Il faudra coordonner cet enseignement avec celui des groupes réguliers.

c) Au niveau (C), l'organisation scolaire prévoit la classe de français proprement dite dans le but de normaliser l'apprentissage du français dans le cas d'élèves qui présentent encore des difficultés dans ce domaine.

d) Au sommet de la pyramide (D), on retrouve l'enseignant itinérant, personne ressource, au service d'élèves qui présentent des difficultés particulières d'apprentissage en français. Son rôle prépondérant en plus de diagnostiquer les causes des difficultés est d'indiquer à chaque élèves les moyens à court et à long terme d'y remédier par un entraînement à l'art d'apprendre à apprendre.

iii. Discussion des deux modèles.

Dans le cas des deux modèles c'est au cycle primaire que sont concentrés les efforts de francisation des élèves ABC et c'est également au cycle primaire qu'un conseil scolaire peut espérer atteindre les objectifs d'un programme de francisation dont surtout celui d'intégrer les non-parlants français à un cours régulier français sans que leur présence soit un handicap au progrès des francophones. L'organisation que nous proposons veut éviter qu'il y ait des perdants.

Il faut reconnaître cependant que le modèle intensif de francisation au cycle primaire semble se présenter comme plus réaliste et plus rentable. Il est plus réaliste si on considère que déjà ailleurs on réussit à franciser les enfants d'immigrants en dix mois. Pourquoi ne pourrait-on

pas en faire autant en trois ou quatre ans en s'appuyant sur les meilleures conclusions de la recherche. Le modèle est également plus rentable économiquement puisqu'un cycle affecté à la francisation taxe moins le budget déjà restreint que ne le ferait une organisation qui couvrirait tout le cours élémentaire.

Les deux modèles visent à libérer les écoles françaises de l'influence anglicisante dont se plaignent à bon droit depuis si longtemps parents et enseignants. Des classes homogènes au plan de la langue et de la culture peuvent poursuivre leur oeuvre de promotion culturelle dans un contexte tel que définissait avec beaucoup d'à-propos la Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme:

"Une manière globale d'être, de penser, de sentir c'est un ensemble de moeurs et d'habitudes; c'est une expérience commune et un dynamisme propre à un groupe qu'unit une même langue".

Contrairement à ce qui se passe actuellement à cause de la présence trop nombreuse d'élèves dits "anglophones", l'enseignant pourra dès le commencement d'une année scolaire partir de l'acquis linguistique de l'enfant pour l'acheminer progressivement et selon les lois de son développement cognitif vers une maîtrise de plus en plus grande de sa langue et une immersion de plus en plus ressentie dans sa culture.

Cette "épuration" au niveau des structures, surtout au cours d'une période de croissance (cinq à huit ans) où le développement psychique est très sensible à l'action éducatrice, ne peut que contribuer à une prise de conscience, limitée, il est vrai, mais réelle, de l'appartenance culturelle.

Cette réorganisation que nous proposons sous l'une ou l'autre des deux formes précitées ne doit pas être considérée comme une "planche de salut" que l'on tend aux non-parlants français mais plutôt comme une réponse réaliste à une situation scolaire qui existe à des degrés divers partout dans la province et qui n'est pas à la veille de disparaître.

La question qui se pose à ce moment-ci et qui rejoint le sujet traité au Chapitre III, Les Admissions, est bien celle de la nature de la clientèle qui sera servie par l'application de l'un ou l'autre des deux modèles proposés.

Le mandat de notre contrat de recherche ne nous donne, en principe, que peu de choix puisqu'il stipule que l'étude doit suggérer des stratégies organisationnelles et méthodologiques propres à faciliter l'intégration dans les classes françaises, d'élèves qui éprouvent des difficultés en français et d'élèves dont la langue maternelle n'est pas le français.

Cependant, compte tenu du fait que nous avons insisté que la différence essentielle entre un cours d'immersion et une classe de francisation est constituée par la culture et non la langue, compte tenu également que l'exclusion des anglophones des écoles françaises fut recommandée par la grande majorité de tous les répondants à notre questionnaire, nous manquerions de suite si en principe nous ne proposons pas l'exclusion des enfants dont les deux parents sont de langue maternelle anglaise. La grande majorité de nos répondants appuient cette position. Un enseignant résumait ce consensus en ces termes:

"Pour un anglophone, le français est toujours une langue seconde, ce qui comporte toutes sortes d'inconvénients graves aux plans de la motivation, des acquisitions et du climat culturel dans une classe où le français est enseigné comme langue maternelle".

Il nous semble que les aspirations des parents anglophones désireux de faire apprendre le français à leurs enfants peuvent être amplement satisfaites par le cours d'immersion là où il existe ou encore dans un programme amélioré de français, langue seconde. Dans le cas où ces alternatives n'existent pas, que des pressions soient exercées en vue de leur établissement. Autrement, la décision relative à l'admission des élèves des catégories A et B demeure l'entière responsabilité du comité d'admission.

Les élèves qui à notre avis peuvent être logiquement candidats aux classes de francisation sont ceux de la

catégorie C. Certains parmi eux éprouvent de sérieuses difficultés à s'exprimer en français; d'autres viennent de foyers où le français ne se parle pas en dépit du fait que l'un ou les deux parents sont de langue maternelle française. Nous sommes également d'avis que doivent être inclus dans la catégorie d'élèves admissibles, les néo-canadiens qui désirent s'identifier à la culture française.

iv. Usage d'édifice scolaire distinct.

Dans le cas des deux modèles proposés, la question de la cohabitation des classes de francisation et des classes régulières dans un même édifice se pose sérieusement.

Faut-il séparer physiquement les classes de francisation des classes régulières? Nombre d'enseignants et de parents désireraient que les choses se fassent ainsi. Il faut cependant montrer un certain réalisme et se rendre compte des problèmes de tout genre qu'une décision en ce sens engendrerait. Pour nous, c'est une décision que doit prendre un conseil scolaire après avoir étudié un grand nombre de variables telles que: transport, âge des élèves, disponibilité de bâtiments, finance, etc. Dans certaines villes, la séparation physique sera possible, dans d'autres, les classes se trouveront dans le même édifice que les classes régulières. Dans ce dernier cas, un conseil scolaire pourrait prévoir des horaires qui avantagent les deux groupes. En aucun temps faudrait-il perdre de vue la personne de l'élève au profit d'arrangements d'ordre

matériel. Mais encore faut-il se rappeler que le francophone a besoin d'être chez-lui dans son école, que la plainte la plus commune exprimée par les enseignants est celle de la facilité avec laquelle les enfants francophones passent à l'anglais en présence d'un élève anglophone.

v. Conditions d'appui d'un programme de francisation.

Nos visites aux classes d'accueil de l'Europe et de Montréal et aux classes de francisation de Timmins nous ont convaincus que le nombre d'élèves d'une classe de francisation ne doit pas dépasser quinze.

Nous n'avons aucune recherche pour appuyer cette position, nous n'avons que des observations de ceux qui oeuvrent dans de telles classes et qui, après plusieurs années d'expérience, se sont rendus compte que l'acquisition d'une langue au niveau d'outil de communication, d'acte communicatif, exige un contexte qui permette et favorise les échanges verbaux nombreux et personnels. Ce n'est qu'à cette condition que l'enseignant dans des interactions personnelles deviendra le catalyseur d'acquisitions de plus en plus contrôlées, nuancées et de qualité chez chacun de ses élèves. C'est à ce prix que les classes de francisation produiront le rendement désiré. Nous osons même affirmer qu'un programme de francisation que ne "met pas le paquet", c'est-à-dire qui lésine sur les dépenses qu'occasionnerait l'établissement des classes de douze à quinze élèves, reste une velléité et de plus une dépense non-rentable.

La deuxième condition concerne la disponibilité d'aides audio-visuelles et de ressources pédagogiques propres aux programmes adoptés. Chaque classe doit être complètement équipée en fait d'aides audio-visuelles de tous genres. Nous recommandons entre autres, un téléviseur, un magnétophone avec écouteurs pour chaque élève, un rétro-projecteur, un appareil à films fixes, un appareil pour diapositives, etc... (sans oublier un enseignant formé et prêt à s'en servir).

A ces conditions d'ordre organisationnel, nous ajoutons une autre, soit un système de jumelage entre enseignants. Ceci nous paraît nécessaire à la lumière d'observations que nous ont faites plusieurs enseignants concernant une espèce de perte de conscience progressive de ce qu'est le français à l'état normal. A force d'être exposé à une performance linguistique appauvrie, on finit par perdre son schème de référence linguistique. Or, on pourrait obvier à cette difficulté et prévenir cette obnubilation de l'esprit relative à la qualité du français que l'on serait en droit de s'attendre à un niveau scolaire donné. Il s'agirait tout simplement de confier la classe de francisation à deux enseignants qui partageraient leur temps entre une classe régulière et une de francisation. De cette façon nous pourrions être raisonnablement assurés que le schème de référence de l'enseignant corresponde et à un niveau de compétence acceptable et aux acquisitions scolaires considérées normales pour ce cycle.

Dans les stratégies organisationnelles, il faut prévoir enfin la création d'instruments d'évaluation. Ceci est d'autant plus important que l'on prévoit plusieurs admissions conditionnelles. Toute décision prise soit de retourner l'élève à l'école anglaise soit de l'intégrer à la classe française régulière doit être fondée sur une documentation objective dont le test critérié et normatif semble être un élément indispensable.

B. Stratégies organisationnelles à l'école secondaire.

Au niveau secondaire, la règle générale sera l'admission d'élèves ayant terminé la 8e année d'une école élémentaire française. Ceci exclut des élèves qui viendraient des cours d'immersion, à moins que l'un ou l'autre des parents soit de langue maternelle française et que l'élève en question démontre une maîtrise suffisante du français pour entreprendre avec succès le programme du secondaire.

i. Organisation externe.

L'analyse des questionnaires adressés aux enseignants et aux étudiants du secondaire démontre hors de tout doute le rôle anglicisateur de l'école secondaire mixte du type III où les élèves francophones sont fortement minoritaires (voir Chapitre II). Ce phénomène avait d'ailleurs été signalé en 1972 dans le rapport Symonds qui affirmait à la page 15 ce qui suit:

"Le seul fait qu'un même établissement scolaire abrite des élèves francophones et des élèves anglophones ne permet pas d'attribuer à l'école le qualificatif "bilingue"... Dans la majorité des cas l'école "mixte" ou "bilingue" est alors un facteur qui conduit inévitablement à l'assimilation des élèves francophones. (le soulignement est le nôtre).

Le rapport Churchill (1978) sur le financement des écoles de langue française abonde dans le même sens.

A la suite de ces témoignages nous devons recommander l'abolition de l'école mixte du type III et offrir les suggestions d'ordre organisationnel suivantes:

(a) regrouper tous les étudiants francophones dans une école secondaire française déjà existante à l'intérieur d'un même conseil. C'est le cas de plusieurs villes ontariennes où l'on trouve une ou plusieurs écoles secondaires de langue française;

(b) dans les endroits où il n'y a pas d'écoles secondaires de langue française, on devra tout mettre en oeuvre pour l'établissement de telles écoles quand on peut y réunir de deux cents à trois cents étudiants;

(c) dans les autres endroits fortement minoritaires, la population étudiante francophone devrait jouir de l'aménagement d'un pavillon où l'on puisse leur enseigner le plus grand nombre possible de matières en français. Dans la quasi majorité des cas, on ne peut s'empêcher d'exiger l'enseignement en français des matières dans les domaines de la communication, des sciences humaines et des arts.

Dans le domaine des sciences pures et appliquées, si l'étudiant francophone doit se joindre aux étudiants anglophones pour les cours magistraux, on devra s'assurer de l'inscrire à ces mêmes cours du service des cours par correspondance du Ministère de l'Education de l'Ontario.

(d) Dans les écoles secondaires du type II où l'on trouve une minorité d'élèves anglophones, il serait impensable d'exiger que les étudiants francophones suivent des cours en anglais afin d'accommoder les étudiants minoritaires. Il faudra dans des cas semblables voir à inscrire les étudiants anglophones au service anglais des cours par correspondance du Ministère de l'Education de l'Ontario.

ii. Organisation interne du programme.

Un grand nombre d'enseignants ont fait état du rendement plutôt médiocre en français des étudiants du groupe C. Devant cette situation, on ne peut que s'étonner du fait que le FRANCAIS ne soit pas matière obligatoire dans le programme de l'école secondaire de langue française. C'est ainsi qu'il est difficile d'exiger de plus grands efforts en français de la part de plusieurs des étudiants du groupe C devant la possibilité pour eux de laisser tomber l'étude du français. Dans le cas des écoles mixtes, les enseignants nous rapportent que des étudiants francophones substituent la matière "français, langue seconde" c'est-à-dire le "French", afin d'obtenir des crédits à bon compte pour l'obtention du

diplôme d'école secondaire. Il s'ensuit qu'il faudrait dans les plus brefs délais possibles normaliser l'importance de français vis-à-vis de l'anglais afin de donner à la langue maternelle des francophones le prestige qu'elle se doit de posséder. De plus, on devrait faire cesser cette anomalie de permettre aux francophones des écoles mixtes l'étude du français, langue seconde.

Un deuxième élément d'organisation interne porte sur les groupements homogènes selon la qualité du rendement en français des étudiants francophones quand leur nombre le justifie. Cette technique organisationnelle est bien connue et elle a pour but d'assurer que tous les étudiants francophones du secondaire puissent aller aussi vite et aussi loin que leur permet leur capacité d'apprendre leur langue maternelle. Plusieurs enseignants sont d'avis que des groupements homogènes pour les classes de français leur procureraient une plus grande facilité pour mettre sur pied des programmes à la mesure des différences individuelles de chacun.

111. A la recherche de la cohérence et de l'autonomie administrative.

Plusieurs enseignants et administrateurs scolaires des écoles de langue française se plaignent que le système administratif présentement en vigueur ne favorise pas toujours la prise de décision adéquate en ce qui concerne les besoins éducatifs des francophones. Les écoles de langue française sont soumises à deux paliers administratifs,

l'élémentaire et le secondaire et même trois, si nous incluons les collèges et les universités. Une éducation de qualité et à la mesure des aspirations de la clientèle francophone doit posséder les leviers d'autodétermination pour lui assurer un minimum de cohérence dans les programmes de la maternelle à l'université et pour lui permettre de prendre des décisions administratives conformes aux nécessités du développement culturel des francophones dans une province où ils sont fortement minoritaires.

Il est opportun à ce moment-ci de relever l'anomalie de la loi scolaire qui reconnaît aux francophones le droit à l'enseignement en langue française dans les écoles élémentaires et secondaires mais ne reconnaît pas le droit à des conseillers scolaires francophones d'administrer ces écoles. Les écoles de langue française sont sous la juridiction de conseils scolaires où les conseillers ne sont pas élus en fonction de leur responsabilité au point de vue linguistique et culturel. Il s'ensuit que l'on remet à des conseillers unilingues les décisions concernant les besoins éducatifs des francophones.

Le Ministère de l'Éducation de l'Ontario a voulu parer à cette carence d'autonomie par le truchement des comités consultatifs de langue française au niveau des conseils scolaires et par la Commission des langues au niveau provincial. Dans les deux cas, ce sont des mécanismes de pression qui n'ont aucun pouvoir décisionnel. Ces deux organismes

ont contribué à des déblocages importants, mais il demeure, dans bien des cas, que les énergies déployées à établir le bien fondé de certaines demandes, de même que la lenteur à en arriver à une décision satisfaisante, créent un climat de tension, pour ne pas dire d'animosité, qui est au détriment de deux communautés de langues officielles qui ont tout à gagner à coopérer sur un pied d'égalité.

A la lumière de la nécessité de ce besoin d'une plus grande cohérence et d'autonomie pour les écoles de langue française, les chercheurs sont d'avis que le temps est venu pour le Ministère de l'Education de repenser les structures organisationnelles présentes afin de les rendre plus adéquates en ce qui concerne l'éducation de la population étudiante francophone de la maternelle à l'université. Il y a une urgence particulière à mettre fin à la cassure entre l'élémentaire et le secondaire et à habiliter des conseillers francophones dûment élus par la population francophone à pouvoir décider des priorités qui leur conviennent.

iv. Le rôle des parents.

On se plait à répéter que les premiers responsables de l'éducation des enfants sont les parents. On pourrait terminer ce chapitre en invitant chaque école à mettre sur pied une organisation qui implique les parents dans le processus du maintien et de la promotion culturelle de l'école. L'école n'est pas seulement un endroit pour étudier et se préparer à des examens, mais elle devrait être le lieu de

rencontre pour endiguer l'influence anglicisante du milieu. Elle devrait servir à des cours d'éducation des adultes dans tous les domaines académique, culturel, professionnel ou autres.

Les groupements de parents devraient trouver à l'école communautaire le centre tout désigné d'activités sociales et culturelles de toutes sortes. Bien des parents qui ont partiellement abdiqué leurs responsabilités dans la vie française du foyer y trouveront certainement un regain de courage pour reprendre leur rôle vis-à-vis de la langue et de la culture françaises.

On trouvera en appendice un projet qui veut impliquer les parents dans les efforts de francisation de l'école secondaire de langue française de l'Ontario.

Conclusion.

Nous ne prétendons pas avoir épuisé toutes les possibilités relatives à des stratégies organisationnelles.

Par ailleurs, nous espérons que notre étude ait été suffisamment convainquante pour stimuler enseignants et parents dans la recherche de solutions susceptibles d'endiguer l'anglicisation qui menace dans des proportions inquiétantes l'ambiance linguistique et culturelle que les écoles françaises cherchent à préserver et à développer.

CHAPITRE V

LES STRATEGIES METHODOLOGIQUES

Au cours de ce chapitre nous poserons d'abord quelques techniques d'une pédagogie de la francisation puis nous élaborerons quelques principes psycho-linguistiques et paedo-linguistiques susceptibles d'orienter l'activité pédagogique sous toutes ses formes. Nous espérons ainsi que les concepteurs du curriculum des classes de francisation de même que les responsables de son implantation y trouvent une source abondante d'inspiration et d'information.

Si à l'occasion le texte semble laisser entendre que dans les classes de francisation au cycle primaire le français est enseigné comme langue seconde, il ne faudrait pas se laisser méprendre relativement aux intentions des chercheurs. Cependant, ne faut-il pas se rendre compte que les élèves pour qui les classes de francisation sont instituées (voir le mandat du contrat, articles 2 et 2.3) parlent généralement ou toujours en anglais. Même si le français constitue "en principe" la langue maternelle d'au moins un de leurs parents, leur langue de communication habituelle est l'anglais. Pour eux, pendant la période de transition représentée par l'un ou l'autre des deux modèles de francisation proposés et jusqu'à ce qu'ils

aient maîtrisé suffisamment le français, cette langue ne jouit pas d'autre statut au plan du développement psycholinguistique^(*) que celui de langue seconde.

Dans un cas normal, l'école représente une continuation plus formelle et plus délibérée du développement du processus linguistique. S'appuyant sur les acquis que l'enfant apporte, l'école peut organiser son action en fonction d'une évolution normale du langage.

Dans le cas de l'élève dont la langue d'usage est l'anglais, la classe de francisation représente une interruption partielle mais assez brutale du processus d'acquisition d'une langue première en exigeant qu'il acquière des structures de communication et un lexique qui, chez le francophone, sont en place depuis quatre ou cinq ans.

(*) Par un étrange concours de circonstances ce sont les spécialistes de la langue seconde qui ont fait avancer la psycholinguistique et qui ont sensibilisé les spécialistes de l'enseignement de la langue première aux lois et conditions qui régissent le développement du langage.

A. Quelques techniques de base

1. Enseignement de qualité

Parler de stratégies méthodologiques pour réussir la francisation d'élèves qui présentent des difficultés dans l'apprentissage du français, c'est d'abord s'entendre sur un enseignement de qualité. D'ailleurs dans les classes de francisation que nous avons visitées, il est clairement apparu que c'est d'un enseignement de qualité dont il s'agissait de la part d'enseignants qui n'avaient reçu aucune préparation particulière pour ce genre de travail.

Quand on parle de qualité, il y a lieu de distinguer, en simplifiant un peu les choses, entre deux points d'application des méthodes d'enseignement du français. La méthode de contrainte dans laquelle le point d'application porte sur la surface de l'esprit, sur des activités de mémorisation, d'apprentissage forcé et sur la répression des fautes. Le monde intérieur de l'élève demeure dormant et rebelle. On y ajoute alors une pression sur la volonté par des stimulations extrinsèques, tirées de l'amour propre et de la compétition. Il n'est pas besoin de discuter plus longuement sur cette méthode d'approche qui n'a aucun droit de cité dans une classe de francisation.

Un enseignement de qualité, tel que nous l'avons remarqué dans les classes de francisation, suit la voie de la libération dont le point d'application porte sur le dynamisme spirituel et profond de la personnalité de l'élève. Ce dynamisme vital, comme nous l'avons senti, était avide de s'exprimer, de communiquer, d'échanger et d'établir des liens avec les autres par toutes les formes d'expression. On s'est aperçu que la langue véritable au degré primaire de francisation débute par la communication pratique où l'élève se plaît à faire connaître ses besoins et ses désirs. Puis vient la communication de sociabilité où l'élève aime se mettre en scène en se racontant où il parle volontiers de lui-même, de ce qu'il fait et de ce que font les siens. Dans les dernières années du degré primaire de français, on a vu le contenu du programme déborder les préoccupations des plus jeunes et déboucher sur des thèmes se rapportant au monde changeant, au monde ambiant et à la vie d'autres groupes humains ailleurs dans le monde.

Dans le déroulement d'un enseignement de qualité dans une classe de francisation, l'art du maître consiste à susciter des situations éducatives propres à favoriser la créativité et à encourager la communication orale et écrite. A cette fin, on a vu le titulaire des classes

de francisation orienter son travail professionnel selon un processus d'apprentissage que l'on pourrait schématiser comme suit:

1. Mises en situation nourries par des expériences vivantes et significatives au niveau de l'élève.
2. Exploration et découverte (travail personnel ou de groupe) par le moyen de visites, de films, de lectures, etc.
3. Réalisation-Création-Communication sous forme orale, écrite, chiffrée, plastique ou artistique.
4. Analyse-Evaluation du travail accompli.
5. Perfectionnement-Approfondissement-Acquisition d'automatismes dans les savoirs: écouter, parler, lire, écrire.

2. La technique de l'entretien.

Il s'agit ici non des méthodes en général mais d'un véritable entretien familial, un peu comme il se produirait dans la famille, sur des sujets du milieu immédiat et du milieu ambiant. Si l'on veut aider l'élève qui présente des difficultés dans l'apprentissage du français et plus particulièrement dans l'usage du français, il faut lui faciliter la tâche en sortant du cadre purement scolaire afin qu'il puisse, rendu à la maison, continuer de s'entretenir de choses qui intéressent tout le monde.

Les enseignants ont naturellement tendance à importer tels quels dans leur enseignement, les exercices traditionnels du cours de français. Ils devront apprendre, qu'avec ce type d'élèves, il leur faut apprendre un nouveau métier, et qu'ils ne sont plus professeurs de langue frontrière, quelque peu étrangère dans l'usage courant que l'élève doit en faire. Leur tâche consistera autant à faire réfléchir l'élève sur la langue qu'à lui assurer le plus rapidement possible le maniement du français courant, du français d'usage. Dans bien des cas, la conversation ou l'entretien ne sera pas toujours bien vu devant "le naturel" de vouloir plutôt consacrer plus de temps à la lecture, à l'orthographe, etc. Quand on se sera débarrassé de ce puritanisme d'éducateur, l'enthousiasme naîtra devant les succès de francisation que l'entretien saura apporter à tous ceux qui en font un essai loyal.

La démarche

Tous les moyens sont bons pour dénouer les langues et les esprits. Les barrières linguistiques auxquelles se heurtent les élèves sont presque toujours doublées de barrières affectives: timidité, sentiment d'infériorité, peur du ridicule, etc. Il faudra créer dès le départ une atmosphère de confiance et d'amitié, de liberté et de gaieté.

LES STRATEGIES METHODOLOGIQUES

Le démarrage sera parfois difficile surtout quand on prend en main des élèves qui n'ont jamais conversé en français et d'autres pour qui la langue spontanée, c'est l'anglais.

La participation des élèves

On obtiendra la participation des élèves, si l'on prévoit d'abord une mise en situation en commun de grande qualité sur des sujets qui font appel aux intérêts profonds des élèves. On pourra présenter préventivement certaines expressions ou certains mots difficiles dont on devine qu'ils apparaîtront dans la conversation. Si l'on veut que chaque élève participe, il faut travailler avec des effectifs réduits et l'équipe idéale devrait consister d'une quinzaine d'élèves.

La séance de conversation

Le succès d'une séance de conversation repose sur deux qualificatifs: vivacité et souplesse. Il faut partir d'un pas vif et il s'en faut de peu de la part du maître pour que les élèves soient de la partie. La façon de poser les questions n'est pas plus indifférente que celle de présenter les plats et l'appétit à la conversation en dépend plus souvent qu'on le pense. La souplesse permettra au maître de sortir du sujet s'il le faut. Les questions posées aux élèves ne sont en somme que des béquilles

et qu'importe où ils vont pourvu qu'ils marchent!

Pour changer un peu le déroulement de l'entretien, on pourrait, au moment de la mise en situation, suggérer aux élèves de dramatiser leur participation sous forme de saynètes. Les acteurs ont une complète liberté et ils peuvent donner à leur petite scène un tour humoristique. La classe suit le spectacle puis y va par la suite de ses commentaires et même d'une critique amicale.

Que faire des fautes? La classe est lancée mais les élèves font des fautes en parlant. Le maître pourra redresser les principales erreurs discrètement sans jamais justifier les corrections. L'emploi du temps des classes de francisation prévoit des séances de redressement et de perfectionnement du langage sans pour le plus les rattacher d'une façon trop évidente aux entretiens qui se sont déroulés entre maître et élèves.

Place de l'entretien dans une classe de francisation

Au point de vue de temps, il semble que deux séances par semaine au moins doivent être réservées à cet exercice. Ces séances n'excluent pas les entretiens supplémentaires qui pourraient se présenter lors de faits divers dans la vie ordinaire d'une salle de classe.

Afin de donner à l'expression orale, l'importance qu'elle se doit de posséder dans une classe de francisation, elle devrait être l'épreuve principale dans le mode d'évaluation du progrès des élèves.

3. L'intégration

L'enseignement au degré primaire d'une classe de francisation ne peut se définir qu'en fonction de ses finalités. Celles-ci sont de deux sortes: d'une part, contribuer à la formation intellectuelle de l'élève et d'autre part permettre à celui-ci de s'exprimer couramment dans sa langue maternelle. Si l'on se rappelle Boileau:

"ce que l'on conçoit bien s'énonce clairement,
et les mots pour le dire arrivent aisément",

on conviendra que cette complémentarité de la formation et de l'expression peut s'accomplir par le moyen de l'intégration. Cette technique prend toute sa valeur dans le synthèse des contenus et des objectifs des programmes. Elle est rendue possible par une meilleure compréhension de l'omniprésence du milieu qui nous entoure et de la globalité de la perception de l'enfant. Cette condition repose d'ailleurs sur une loi épistémologique assurée, celle de l'interdisciplinarité.

Ainsi, dans une classe de francisation, le maître doit s'efforcer de relier entre eux les différents domaines de la connaissance et les ordonner de façon à favoriser l'usage et le perfectionnement de la langue maternelle. Les activités intégrées dans une classe de francisation ne visent pas nécessairement à apprendre la géographie ou les sciences, mais de permettre des occasions optimales de s'exprimer à travers ces mêmes apprentissages. Il relèvera de la compétence du maître d'organiser les habitudes des savoirs: écouter, parler, lire et écrire à l'intérieur d'un programme cohérent pour faire de la langue maternelle un instrument capable de compréhension et d'expression.

B. Quelques principes psycho-linguistiques
et paedo-linguistiques.

Cette deuxième partie du chapitre comprendra deux grandes divisions, l'école élémentaire et l'école secondaire. Il faut cependant se rendre compte que les problèmes du secondaire sont déjà bien présents en 7^e et 8^e années.

I. Les écoles élémentaires

a) Expériences d'ailleurs

Comme pour les stratégies organisationnelles, nous avons voulu savoir si ailleurs, une pédagogie spé-

ciale avait été élaborée dans le but de franciser des non-parlants français.

Ce qui nous a frappés en Europe comme à Montréal, ce n'était pas tant une méthodologie spécialement et scientifiquement élaborée mais bien l'enthousiasme des enseignants qui s'efforçaient de faire mieux ce que l'on attend de tout titulaire de classe. A Montréal cependant, où il existe un bureau de direction chargé de l'organisation et de la supervision des classes d'accueil, on trouve des spécialistes qui préparent et diffusent des programmes spéciaux élaborés à la lumière des plus récentes généralisations de la recherche psycholinguistique.

Nous nous sommes ensuite tournés vers les classes d'immersion qui jouissent actuellement au Canada d'une grande vogue. Depuis plusieurs années déjà les classes d'immersion ont déclenché une foule de recherches qui nous ont permis non seulement de mieux comprendre le processus d'acquisition d'une langue seconde mais aussi le développement linguistique en général. Ces recherches ont poussé linguistes, psychologues et éducateurs à approfondir l'étude des variables de tous ordres qui affectent ce processus.

Nous devons cependant faire preuve d'une grande prudence et user de discrétion dans l'adoption ou l'adapt-

tation de ces méthodologies développées à l'intention des classes d'immersion surtout parce qu'elles répondent à des objectifs très différents de ceux des classes de francisation.

Ceci dit, considérons maintenant certaines données de la linguistique qui sont fondamentales à l'élaboration de stratégies méthodologiques à l'intention d'un programme de francisation. Il va sans dire qu'il ne s'agit pas de présenter un traité complet de psycholinguistique mais tout simplement d'en relever les éléments qui nous paraissent les plus pertinents à l'implantation d'un programme de francisation.

b) Les compétences linguistiques

Dès la première journée d'école, l'institutrice de la classe de francisation doit se rappeler qu'elle ne commence pas à zéro comme d'aucuns seraient portés à le croire, mais que l'enfant apporte toute une batterie de compétences linguistiques à l'apprentissage de ce qui constitue pour lui un nouveau médium de communication. Celles-ci constituent une base solide sur laquelle peut s'appuyer un programme de francisation accéléré.

i. Système d'acquisition linguistique naturel.

Il y a en tout premier lieu ce que les linguistes appellent un système d'acquisition linguistique na-

turel chez toute personne humaine ce qui comprend toutes les capacités associées au développement de la langue comme la capacité d'entreposage dans la mémoire à court terme et à long terme, la capacité de sélectionner et d'organiser et des capacités perceptuelles étendues.

ii. La maîtrise des sons.

L'enfant a déjà appris à distinguer les unités sonores. Il comprend de façon intuitive que les sons remplissent une fonction. A cet âge, il a probablement maîtrisé une grande partie de la phonologie et il a l'habitude d'associer des sons avec leurs référents.

iii. Dictionnaire de significations et développement cognitif.

L'enfant de quatre ou cinq ans a déjà un vocabulaire très étendu. Selon certaines recherches, ce vocabulaire pourrait comprendre jusqu'à 3,000 mots; d'autres parlent même de 6,000 mots et plus. Au fond ceci signifie que l'enfant est en possession de tout un dictionnaire de significations élaboré parallèlement à son développement cognitif. Pour la plupart, les mots qui sont siens sont des concepts qui se sont installés dans les schémas cognitifs de l'enfant par le jeu psychologique du processus d'assimilation et d'accommodation.

Dans une classe régulière, l'enseignement profite de cet acquis et voit en sorte que le milieu scolaire soit enrichi de façon à stimuler le développement lexique et, cognitif. Chez les enfants des classes de francisation, la pédagogie doit viser également à profiter de cet acquis et cela est possible en se rapportant au principe de synonymie selon lequel on peut attribuer à un concept acquis d'autres symboles verbaux appartenant à une autre langue. Comme la nature de la langue de l'enfant de quatre à six ans est nécessairement concrète, le principe de synonymie s'applique facilement.

Il ne faut pas déduire de cela que nous encourageons la traduction, loin de là. D'ailleurs l'usage de la langue anglaise est interdit dans une classe de francisation. Nous voulons plutôt souligner un acquis important que l'élève apporte à la classe de francisation, soit son développement conceptuel et son dictionnaire de significations que l'enseignant doit utiliser comme base du processus de francisation.

iv. Stratégies de compréhension.

A l'âge où l'enfant arrive à l'école, il a déjà résolu le problème de donner une expression syntaxique acceptable à des relations qui lui sont familières comme

celles des relations sémantiques suivantes:

agent - action: papa travaille

action - objet: boire lait, ranger jouets

agent - objet: maman dîner

action - location: regard ciel

possession - possesseur: auto papa

Dans l'apprentissage de sa langue, l'enfant est déjà devenu conscient de l'ordre des mots et de son importance dans la communication. Il a acquis une espèce de connaissance intuitive des structures syntaxiques de base à un point où selon les recherches en linguistique il possède à son entrée à l'école (six ans environ) une connaissance intuitive assez parfaite de la grammaire, c'est-à-dire des règles qu'il applique dans ses productions linguistiques comme dans la compréhension du langage qui lui est adressé.

Depuis que l'enfant sait que la parole sert pour communiquer, il a développé tout un ensemble de stratégies de compréhension qui lui permettent de faire du sens de ce qui est dit. Le dynamisme inhérent à cette prédisposition facilitera les acquisitions linguistiques en français. Ces stratégies de compréhension qui se sont développées progressivement et qui s'adressent à des

structures syntaxiques de plus en plus complexes sont le résultat d'hypothèses formulées et éprouvées par l'enfant face au discours.

Il faut bien comprendre cependant que cette prédisposition n'a pas la même intensité chez tous les enfants; ceux qui viennent d'un milieu peu stimulant culturellement afficheront une certaine pauvreté relative à la qualité des stratégies de compréhension du langage parlé.

Ce dont il faut se rappeler et dont il faut tenir compte dans le programme d'acquisitions linguistiques visées par le cycle primaire de francisation c'est qu'indépendamment de la langue première de l'élève admis à ces classes, celui-ci continuera à utiliser les mêmes stratégies de compréhension, (hypothèses, confirmation ou rejet, correction) qui lui ont rendu possible la communication avec son entourage immédiat.

v. Conscience des fonctions du langage.

Liée à cette idée de l'apport linguistique qui caractérise un enfant au début de sa carrière scolaire et sur lequel la méthodologie doit miser, se trouve la conscience assez développée des fonctions du langage. L'enfant est un usager naturel du langage et depuis

qu'il s'est rendu compte de sa nécessité dans la communication, condition essentielle de sa survivance, il en a découvert et exploité les fonctions.

En observant comment l'enfant apprend à parler à l'intérieur de tout un réseau de relations sociales, comment il écoute, comment il participe, comment il acquiert une connaissance de la langue et de son utilité dans la communication à travers des expériences à première vue disparates et peu organisées et comment l'enfant apprend à signifier (how to mean), on peut, à la suite de Halliday, identifier surtout sept fonctions du langage universellement exploitées dans la communication avec ses semblables. Ces fonctions pourraient servir de pivots à toute une série d'exercices d'initiation au français que ce soit dans les classes de francisation ou même dans les classes régulières. Une telle approche, contrairement à celle basée sur la répétition, l'imitation et l'insistance sur des aspects mécaniques et abstraits du langage, profite de la motivation la plus puissante du développement linguistique: le besoin impérieux de l'enfant de communiquer des significations aux autres et d'exploiter toutes les fonctions que le langage lui offre pour satisfaire à ses

besoins de tous ordres.

Les sept fonctions (dites universelles) du langage peuvent se résumer comme suit: (adapté de Pinnell, 1975)

i) Le langage instrumental. Le langage est utilisé pour satisfaire à des besoins et prend souvent la forme d'une requête: "J'ai besoin", "Où sont les pinceaux?", "Lucie peut-elle m'aider?". Selon une étude menée de façon fort ingénieuse auprès d'enfants de 6 ans (Pinnell, 1975), sept pourcent^(*) du langage spontané de l'enfant peut être classé sous cette rubrique.

ii) Le langage régulateur. Ce langage est utilisé pour contrôler le comportement des autres. On donne des ordres comme: "arrête ça", "viens ici", etc. C'est surtout à l'occasion des jeux que l'enfant fait appel à cette fonction, c'est ce qui maintient l'ordre dans le jeu. Environ 13% (Pinnell) du langage spontané tombe dans cette catégorie.

(*) Les pourcentages cités ici proviennent d'une étude seulement. Ils ne sont mentionnés que pour indiquer des tendances qui seraient probablement confirmées par d'autres études.

iii) Le langage d'interaction. L'enfant se sert du langage pour établir ses relations avec d'autres. Toujours selon l'étude de Pinnell, environ la moitié du langage spontané est du type d'interaction. Les enfants se servent de ce langage pour construire leurs relations sociales, pour échanger entre eux des suggestions, pour établir des amitiés, pour inviter d'autres à se joindre à eux, etc. Comme la socialisation est un des objectifs majeurs de la maternelle, on peut apprécier l'importance que la pédagogie doit attacher à l'exploitation de cette fonction.

iv) Le langage personnel. C'est celui qui est utilisé pour exprimer son individualité ou pour exprimer ses sentiments et opinions personnelles. L'étude de Pinnell n'a identifié que 5% du langage spontané des enfants sous ce titre. Il attribue cette faiblesse de l'école à développer ce paramètre à deux causes principales:

un système trop artificiel qui ne laisse pas de place à des interactions personnelles et,

des enseignants dont la langue trop formelle traduit la plupart du temps des préoccupations liées aux activités scolaires proprement dites.

v) Le langage imaginatif. C'est le langage qui est utilisé dans la création d'un monde imaginaire et pour exprimer toutes sortes de fantaisies. Les enfants qui se laissent aller ainsi à des créations imaginaires avec leurs compagnons non seulement doivent aller au-delà du concret présent mais doivent trouver un langage qui décrit leurs fantaisies aux autres. Aussi, doivent-ils essayer de comprendre le monde imaginaire de leurs compagnons. L'enseignant peut facilement créer des situations propres à provoquer ces incursions dans un monde de fantaisie et faire de l'imagination de l'enfant une dimension légitime et valable du curriculum.

vi) Le langage heuristique. Comme sa définition l'indique, heuristique signifie "qui sert à la découverte", c'est la fonction de recherche du langage qui est utilisée. L'Exploitation pédagogique de cette fonction exige plus qu'un étalage de matériel que l'enfant explore à sa guise. Il faut placer l'enfant devant des problèmes à résoudre pour l'amener à se poser des questions comme "je me demande...", "qu'est-ce qui va arriver si", etc.

vii) Le langage informatif. Ce langage est utilisé pour donner de l'information, pour expliquer certaines idées, pour décrire, pour tirer des conclusions. C'est évident que l'exploitation de cette fonction en classe donne nais-

sance à une foule de situations riches en réalités linguistiques. Environ 15% du langage spontané appartient à cette catégorie.

Les concepteurs de curriculum à l'intention des débutants pourraient organiser les expériences et matériel didactique de façon à ce que l'enfant puisse continuer à explorer la plus grande variété possible des diverses fonctions du langage.

Au fond la synthèse de cet exposé réside dans la relation étroite entre forme et fonction ou structure et sémantique. L'enseignant qui saura subordonner la forme à la signification maintiendra le processus naturel de l'acquisition linguistique. Les conséquences pédagogiques de cet énoncé sont plus difficiles à accepter par l'enseignant qui est plus influencé par des théories du langage axées sur la forme. Il succombe à la tentation de vouloir tout corriger même au risque de bloquer une production verbale naturelle et spontanée. Cette attitude se situe dans le contexte d'un apprentissage du langage conçu comme la maîtrise progressive d'une série d'habiletés linguistiques hiérarchiquement superposées de façon à ce que habileté serve de prérequis à la suivante et ainsi de suite jusqu'à la plus haute compétence linguistique. Cette per-

ception de la nature de l'apprentissage du langage est quelque peu mécaniste alors que dans les faits les acquisitions linguistiques sont d'un ordre beaucoup plus phénoménologique et n'obéisse aucunement à un développement linéaire.

Presque toutes les études modernes en paedolinguistique insistent sur la priorité à donner à la signification par rapport à la forme. La pédagogie de la langue maternelle ne s'est pas encore rangée (en pratique) du côté de cette conception comme en témoignent les méthodes et le matériel utilisés chez les débutants dans les classes régulières. Les manuels de lecture semblent faire fi des découvertes des linguistes relatives au processus d'acquisitions lexiques. La lecture par exemple n'est pas considérée comme une extension naturelle du langage ni comme un aspect (d'ordre réceptif) du langage. Une telle reconnaissance révolutionnerait les méthodes, les manuels, le matériel didactique et forcément la formation des maîtres.

Ainsi, au lieu de contrôler le vocabulaire dans un texte, on contrôlerait les structures syntaxiques car ce sont elles qui portent le sens. Remarquons en passant qu'un manuel de lecture ou autre matériel didactique uti-

lisé dans une classe régulière ne convient pas nécessairement aux classes de francisation. Nous osons suggérer de partir avec un matériel nouveau articulé au processus naturel d'acquisition du langage. En d'autres mots, nous ne croyons pas que la classe de francisation puisse s'accommoder de matériel tout cuit d'avance. Nous y reviendrons plus loin.

L'on fait encore du vocabulaire le point d'entrée à toute initiation au langage oral ou écrit. C'est partir d'un faux principe. C'est oublier que le sens d'un énoncé (écrit ou oral) se trouve dans la structure syntaxique. C'est elle qui appuie et éclaire le sens des mots. C'est elle qui devrait être le point d'entrée, car écouter ou lire un énoncé implique plus une saisie de relations entre structures syntaxiques (propositions, compléments déterminatifs et circonstanciels, etc.) qu'un enchaînement mental de mots.

c) Langage oral et langue écrite

Jusqu'ici notre discussion s'est surtout portée sur l'acquisition du langage oral, ce qui répond à un besoin majeur comme d'ailleurs l'a démontré le premier chapitre.

Dans la classe de francisation faut-il retarder l'écrit au profit de l'oral? C'est-à-dire faut-il attendre

une maîtrise raisonnable de l'oral avant d'aborder l'écrit?

La réponse des "pédagogues de la forme" serait affirmative. Quant à nous, même en insistant sur la priorité de l'oral, nous maintenons qu'il n'est pas prouvé que l'oral se développe plus et mieux en retardant l'écrit. C'est toujours une question d'une pédagogie judicieuse et intelligente qui est à l'écoute du readiness psychologique des enfants. Dans bien des cas, il s'agira de laisser écrire l'enfant sans lui enseigner à écrire.

La question qui se pose à la pédagogie des classes de francisation consiste beaucoup plus à savoir orienter l'écrit comme un appui à l'oral plutôt que de vouloir développer l'écrit.

Il nous faut quand même nous rappeler que jusqu'en troisième année les ressources syntaxiques qui chez l'enfant appuient l'expression orale, sont plus nombreuses que celles qui soutiennent l'expression écrite. C'est ce qui fait que la langue orale de cet âge jouit d'une plus grande maturité linguistique (mesurée en termes d'unités-T, Desjarlais, 1975) que le langage écrit. Le contraire se produit vers la fin de la troisième année (O'Donnell 1967).

d) Le rôle de l'erreur.

Parler de stratégies méthodologiques sans faire référence aux recherches linguistiques sur le rôle de l'erreur serait négliger un élément pédagogique important.

Nous croyons utile de citer ici un passage de Boutier Castaing (1978) sur la pédagogie de la faute laissant ensuite aux professeurs de pédagogie le soin d'en élaborer les conséquences au plan de la méthodologie.

Tant que l'on considère que l'apprentissage se fait par la répétition d'une forme correcte, par la création d'habitudes, la non-correction d'une faute n'a pas de sens; bien plus, l'existence même d'une faute dans la classe est un risque pour un bon apprentissage. Au contraire, dans une conception cognitive de l'apprentissage, il faut éviter une pédagogie de censure à l'égard de la faute. Loin de l'interdire, l'enseignant, en donnant à l'apprenant la possibilité de s'exprimer librement, va en quelque sorte la susciter, pour les raisons évoquées dans la partie précédente. Cela implique qu'il accepte que puisse exister dans sa classe un discours qui ne soit pas parfait et que par là même les élèves s'expriment sans crainte de faire des fautes. Il ne s'agit cependant pas seulement d'une attitude pédagogique, mais aussi d'une conception de la langue: ou celle-ci est une "belle" langue que l'on se doit de transmettre telle ou elle est simplement un instrument de communication (et la première conception est incompatible avec une pédagogie qui mettrait en oeuvre la seconde: l'enseignant doit choisir). Cette

pédagogie libérale à l'égard de la faute va donc se retrouver dans une méthode où la langue est d'abord moyen d'action et de communication et est par là même utilisée librement et spontanément par les élèves.

C'est surtout en lecture que la faute prend une importance capitale. L'approche psycholinguistique de Goodman insiste sur la valeur pédagogique de la faute (qu'il appellera miscue) en lecture orale en démontrant qu'elle est une fenêtre qui ouvre sur les stratégies de compréhension qu'un enfant applique en lisant silencieusement.

Pour Goodman, la lecture est une extension du langage et doit être enseignée comme telle. Les fautes ne sont autre chose que des mauvaises interprétations des signaux grapho-phonétiques, syntaxiques et sémantiques qu'un texte offre.

L'approche psycholinguistique de Goodman nous paraît la seule qui, à l'heure actuelle, respecte le processus naturel de l'acquisition du langage et en conséquence, doit être exploitée dans un programme de francisation qui vise à accélérer les acquisitions linguistiques des enfants.

Ce qui précède se rapporte plus directement à des stratégies méthodologiques propres à stimuler le

développement des quatre habiletés de base: la compréhension, la parole, la lecture et la langue écrite au niveau de l'école élémentaire et plus particulièrement au cycle primaire.

e) L'enseignant.

Dans les classes de francisation, comme ailleurs, l'enseignant demeure la clé du succès dans une tâche qui exige un engagement tout particulier vis-à-vis la langue et la culture française. Si le dévouement est sans contredit un gage de succès dans ce travail, il reste que sans une préparation professionnelle adéquate, l'enseignant risque de perdre un temps considérable et même de ne pouvoir atteindre les buts de ce genre d'enseignement.

Comme nous le mentionnions plus haut, l'enseignement de la langue seconde a connu depuis quelques années une sophistication méthodologique sans pareil. Il faudrait que dans les maisons de formation des enseignants, l'on mette à profit les données de la linguistique appliquée dans des cours à l'intention de tous les enseignants francophones de l'Ontario. Il est évident que les approches méthodologiques pour l'enseignement du français aux franco-ontariens ne peuvent pas être en tous points semblables à celles prévues pour un milieu majori-

tairement francophone. De plus, les enseignants en exercice devraient pouvoir profiter de stages spécialisés qui conduiraient à l'obtention de diplômes spécialisés à l'intention des classes de francisation.

L'établissement de buts et objectifs, s'il est de rigueur dans les classes régulières, l'est doublement dans les classes de francisation. L'évaluation du rendement des élèves tout en étant selon les capacités de chacun doit également s'appuyer sur un barème extérieur à la classe de francisation, celui du rendement d'un élève possédant une connaissance normale du français.

A l'école élémentaire comme à l'école secondaire il faut insister sur la compétence linguistique des enseignants et sur leur engagement au plan de la culture française. Certains directeurs d'école se sont déjà mis à la tâche relativement à ce sujet. Nous avons porté en appendice un document recueilli à l'école secondaire Belcourt (Ottawa) traitant de la compétence linguistique des professeurs.

f) Les ressources pédagogiques.

Parlons maintenant de ressources pédagogiques et matériel didactique.

Puisque l'apprentissage d'une langue est essen-

tiellement un acte cognitif actif, qui découle en quelque sorte d'une situation de communication naturelle, il est difficile de concevoir un matériel formel, stéréotypé et d'utilité universelle comme le fait un enseignement qui s'appuie sur une théorie behavioriste. Celle-ci, au dire de Beautier-Castaing, (1978), maintient que tout apprentissage de la langue soit le résultat de la "fixation d'habitudes associatives mises en place par la reproduction ou duplication d'énoncés bien formés et soumis à renforcement".

Ceci comporte une nouvelle exigence pour le professeur des classes de francisation comme aussi pour la formation des maîtres.

Le matériel didactique doit être préparé en fonction des situations de communication naturelle dont le professeur profitera ou encore qu'il recréera. Etant donné le caractère existentiel de celles-ci, on peut supposer que le professeur éprouvera de la difficulté à repérer sur le marché un matériel en adéquation avec une situation donnée, même s'il réussit à identifier certains matériels ayant une valeur d'application modérée. D'ailleurs, la plupart des matériels didactiques que l'on trouve sur le marché soit à l'intention de la langue

maternelle ou de la langue seconde sont selon Richterich (1976), "élaborés selon des critères et des progressions phonétiques, morphologiques, syntaxiques, lexicales qui n'ont que des rapports très lointains avec le fonctionnement réel de la communication". Ce même auteur qui dit avoir une grande confiance dans les talents de bricoleurs de matériels pédagogiques des enseignants, dénonce le caractère définitif que revêtent méthodes, manuels et matériels élaborés par des spécialistes comme s'il n'y avait qu'une seule façon d'enseigner et d'apprendre une langue.

Ce qui importe, c'est que le professeur dans l'élaboration et la création d'un matériel articulé aux besoins d'une situation réelle de communication, vise:

- i) à des objectifs d'apprentissage limités;
- ii) à une diversité des contenus, des formes (sonores, visuelles, imprécises, etc.) et des stratégies (audition, compréhension, lecture, simulation, communication authentique, écrit, etc.);
- iii) à une diversité de progression (grammaticale, pragmatique, linéaire, spirale, etc.);
- iv) à une durée limitée d'utilisation.

Nous avons relevé au cours de notre étude des questionnaires un grand nombre de commentaires se rappor-

tant à la pauvreté dans laquelle les écoles se trouvaient par rapport à de l'équipement et des aides audio-visuels.

Nous n'avons pas ici à établir les avantages d'aides audio-visuelles dans l'apprentissage d'une langue. La littérature spécialisée le fait de façon fort éloquentte. Mais nous devons insister que l'école en milieu minoritaire ne peut négliger le potentiel d'ordre culturel de la technologie audio-visuelle. En conséquence, chaque classe devrait avoir accès à toute une batterie d'équipement audio-visuel. Nous signalons particulièrement le vidéoscope, le magnétophone avec écouteurs pour chaque élève, les projecteurs pour films, films-fixes et diapositives, des appareils-photos, genre instantané et traditionnel, etc.

g) L'animateur culturel.

Ailleurs dans notre rapport, nous avons noté que l'école au plan de la langue reflète le foyer. Ceci souligne l'importance d'une liaison réelle et dynamique entre l'école et le foyer. Pour nous, la personne la plus apte à donner du sens à cette liaison et à la développer, c'est l'animateur culturel. C'est un nouveau venu sur la scène scolaire; espérons qu'il ne soit pas trop tard. L'importance et l'urgence de son rôle se feront surtout sentir dans les écoles de la situation "III" (voir Chapitre premier).

Déjà un certain nombre de conseils scolaires se prévalent des services d'animateurs culturels. Nous plaçons en appendice à ce rapport le programme de re-francisation proposé par un groupe d'animateurs d'un conseil scolaire en particulier.

2. Les écoles secondaires.

Dans la première partie de ce chapitre, nous avons surtout insisté sur les aspects purement psychopédagogiques du processus de francisation à l'école élémentaire.

Au secondaire, le problème se présente différemment en ce sens qu'il se situe beaucoup plus au plan du comportement linguistique et des attitudes qu'à celui de la connaissance comme telle de la langue.

Notre enquête nous a démontré que les enseignants des cycles intermédiaire et supérieur sont unanimes à ce sujet. En conséquence, nos suggestions méthodologiques seront orientées vers la création d'une ambiance propice à la promotion et à l'épanouissement culturels.

Abordons en premier lieu la question de l'enseignement du français.

Malheureusement, nous oeuvrons encore (au moment où ce rapport est rédigé) sous le régime d'un programme de français désuet du moins en ce qui a trait au cycle supérieur.

Nous n'avons pas encore réussi à faire du français une matière obligatoire jusqu'à la fin du cours. Heureusement par contre, certaines écoles qui n'attendent pas les décisions ministérielles à ce sujet vont de l'avant en offrant à leurs élèves un programme de français en fonction des aspirations et des besoins des franco-ontariens.

Même si nous savons que dans beaucoup d'écoles surtout des types "I" et "II" ça se fait déjà, nous suggérons que les élèves soient groupés pour les cours de français selon leur potentiel. Ainsi, les élèves pourraient donner libre cours à leurs talents créateurs dans les domaines les plus variés de la production littéraire. L'enseignement répondrait mieux aux besoins linguistiques de tous et chacun. Le cours de français aurait plus de chances à réaliser un des objectifs exprimés à la page 5 du programme-cadre de Français, cycle intermédiaire, à savoir:

"Amener l'élève franco-ontarien à s'exprimer en français --- dans un style reflétant sa personnalité".

Nous soulignons ces deux derniers mots parce que nous trouvons que cet idéal constitue le plus grand défi de tout programme de français. A l'école secondaire, période des grandes options de l'adolescence, le programme

de français doit refléter les besoins d'actualisation, d'identification et d'engagement de l'adolescent si on veut contrer l'influence de la culture anglaise et américaine véhiculée par tout ce qui l'entoure dans la société environnante. Un programme de français, dynamique et collé aux réalités quotidiennes, dispensé par des professeurs qui eux-mêmes croient en leur culture et ses valeurs peut rencontrer la concurrence d'une société qui tend constamment vers l'uniformité et l'homogénéisation des valeurs de la majorité.

Sur le plan pratique, on comprendra alors notre opposition à tout projet de "sémestrialisation" (qu'on nous pardonne ce néologisme) de l'enseignement du français. C'est lui nier son rôle d'instrument de culture. On comprendra également pourquoi on insiste pour que tous les enseignants quelle que soit leur matière se considèrent concrètement professeurs de français (Lire: Principes directeurs, Français, cycle intermédiaire, 1977, p.4).

De là découle également pour l'école la nécessité de soigneusement planifier les activités parascolaires et de multiplier les occasions qui soient de nature à tenir en éveil la conscience culturelle. Toute situation de communication qui revêt un sens pour l'élève et qui lui permet de s'engager comme franco-ontarien en relation

avec d'autres franco-ontariens aboutit nécessairement à un approfondissement de son appartenance linguistique et culturelle et engendre progressivement ce sentiment que l'on appelle la fierté, pierre angulaire de tout l'édifice.

Les adolescents ont un besoin profond de s'exprimer. L'école franco-ontarienne consciente de sa finalité spécifique doit leur en fournir les occasions sous forme de journal scolaire, de radio scolaire, de campagnes d'affichage, d'enquêtes et de sondages dans le milieu scolaire et extra-scolaire, de théâtre, de chorale, de fanfare et d'orchestre, de débats, de concours oratoires et de français, de clubs, de soirées d'amateurs, etc. etc.

Au fond, l'école doit anticiper et devancer, au plan de l'influence culturelle, les agents extérieurs d'acculturation d'inspiration anglaise. C'est aussi simple que cela. Nous pouvons citer en exemple, l'école secondaire Garneau d'Orléans qui, à partir d'une classe sur l'économie, a influencé la langue du milieu de travail de toute la municipalité.

Nous partageons pleinement les sentiments d'un directeur d'école secondaire qui nous disait:

"Je suis convaincu après plus d'un quart de siècle dans le domaine de l'enseignement que tout n'est pas perdu. Malheureusement, nous n'avons pas évolué avec le temps. Nous essayons plutôt de corriger des situations qui se développent plutôt que de les prévenir. Je suis également convaincu que la grande majorité de nos élèves ont un coeur et une âme françaises mais qu'ils peuvent difficilement exprimer dans leur langue maternelle ce qu'ils éprouvent et ce qu'ils ressentent".

Il faut reconnaître cependant que ce n'est pas facile de remuer des masses. Si l'on se rapporte au Chapitre II, les analyses statistiques nous montrent que même dans des écoles françaises à gros effectifs, le pourcentage d'élèves qui préfèrent parler anglais au foyer et avec leurs camarades est assez élevé. Pour nous, c'est ici que le Conseil étudiant peut jouer un rôle souvent plus décisif en matière d'éducation linguistique et culturelle que le personnel enseignant. Encore faut-il "éduquer" le Conseil étudiant. Nous soutenons de nouveau que l'école franco-ontarienne atteindra ses objectifs dans la mesure où les étudiants se prennent en main au plan de la langue et de la culture française.

De plus en plus, l'école secondaire franco-ontarienne devra avoir recours à des animateurs culturels. Cela est surtout vrai dans les endroits où on maintient des écoles mixtes du type "III" (voir Chapitre II).

RESUME ET CONCLUSIONS

En présentant ce rapport, nous croyons avoir atteint les objectifs que nous nous étions fixés au début de notre recherche. En effet, nous devons cerner l'étendue du problème posé par la présence dans les classes françaises d'élèves dont la langue maternelle n'est pas le français ou qui éprouvent des retards sévères dans l'acquisition normale du français comme langue de communication. Cette partie de la recherche fut exposée dans les deux premiers chapitres. Finalement, après avoir étudié les comités d'admission tels qu'ils fonctionnent à travers la province, nous avons proposé des stratégies organisationnelles et méthodologiques qui, tout en facilitant l'insertion progressive dans les classes régulières des élèves décrits plus haut, assureraient le maintien du caractère français des modules scolaires de langue française.

Plusieurs conclusions peuvent être tirées de cette étude. Il y a d'abord une conclusion générale: le comportement linguistique du francophone qui fréquente un module scolaire de langue française est influencé par la présence d'élèves chez qui le français n'est pas la langue de communication habituelle. De plus, l'intensité de cette influence est fonction du nombre de ces élèves dans une école donnée.

Avait-on besoin d'une recherche pour arriver à une conclusion semblable? Peut-être pas si on en reste là. Ce que la recherche a surtout voulu faire c'était de décrire concrètement le contexte dans lequel cette influence s'exerce et en préciser les coordonnées autant que faire se peut.

Nous présenterons donc de façon brève quelques-unes des observations et constatations que notre étude nous a permis de faire en suivant l'ordre de leur présentation au cours des pages précédentes.

1. L'école élémentaire.

Dans le cas de l'école élémentaire, nous nous sommes aperçus très rapidement suite à nos analyses des questionnaires adressés aux enseignants que les écoles de la province représentaient trois situations par rapport à trois variables, notamment:

- a) l'inscription totale;
- b) le nombre d'élèves pour qui le français n'est ni la langue maternelle ni la langue première;
- c) le nombre d'élèves identifiés comme causant un retard dans le progrès scolaire des élèves francophones.

Nous servant des données liées à ces trois variables, nous avons élaboré un modèle qui, sauf quelques exceptions, décrit de façon constante la situation linguistique des écoles françaises.

Quand dans une école le nombre de "non-francophones" ne dépasse pas 30% de l'inscription totale, les élèves dits "anglophones" causant un retard ne dépassent pas 15% du total.

Environ 65% des écoles élémentaires françaises de la province tombent dans cette catégorie. S'il faut en juger par les commentaires des enseignants, une telle situation quoique peu désirable n'est pas menaçante pour l'éclosion et l'épanouissement culturels des enfants.

Quand, par contre, dans une école le nombre des dits "anglophones" se situe entre 30 et 45% on peut s'attendre à ce que les élèves qui causent un retard se situent entre 15 et 30% mais ne dépassent pas cette dernière proportion à quelques exceptions près.

Environ 20% des écoles font partie de cette catégorie. C'est une situation qui demeure inquiétante, au dire des enseignants, et remet en question la possibilité de réaliser la finalité spécifique de l'école française.

Finalement, il y a les écoles dont plus de 45% des élèves sont de foyers où le français n'est pas la langue première ou de communication habituelle. Dans ces écoles, la proportion de ceux-ci qui retardent va de 30% à 50 et même 60%. Il y aurait environ 15% des écoles qui seraient dans cette catégorie. Selon les enseignants qui oeuvrent dans ces écoles, il est quasi impossible de maintenir un esprit français et de réaliser de façon convenable les

objectifs d'un enseignement français. Elles constituent même des foyers d'assimilation organisée.

Il faut se rappeler que les pourcentages donnés s'appliquent à la province en général et qu'en certaines régions, les proportions sont renversées.

Cet état de choses a des répercussions sur toute la programmation scolaire et pose des problèmes sérieux quand il s'agit de choisir et de créer des matériels scolaires, manuels, etc., visant un niveau normal de compétence en français.

L'analyse de nos résultats montre que c'est surtout au cycle primaire que les effets ralentissants exercés par les non-francophones se font sentir.

On remarque une régression de l'effet ralentissant au cycle moyen mais une résurgence au cycle intermédiaire.

L'intensité de l'effet ralentissant s'accroît de façon dramatique de la première situation linguistique à la troisième.

L'intensité de l'effet de ralentissement exercée par les non-parlants français est perçue comme très forte en français comparée aux autres matières.

On constate qu'à l'intérieur des habiletés de base en français, compréhension, langage, lecture et rédaction, c'est surtout dans le développement et dans l'usage de la langue parlée que les élèves dits "anglophones" exercent une influence négative plus grande.

Cette influence relative à cette habileté de base tend à diminuer aux cycles moyen et intermédiaire sauf dans le cas des écoles de la troisième situation linguistique où tout semble confus et où tout l'enseignement du français et en français est en cause.

2. L'école secondaire.

La constatation majeure qui découle de notre étude des écoles secondaires concerne l'école mixte à dominance anglaise. Elle constitue un foyer déterminant d'assimilation linguistique et culturelle. Pour promouvoir une ambiance culturelle française d'appui et pour assurer un programme complet d'enseignement en français dans les écoles mixtes à dominance anglaise, il faudrait une centaine d'enseignants francophones de plus.

Le décrochage (drop-outs) chez les francophones inscrits aux écoles mixtes à dominance anglaise est beaucoup plus fréquent que chez ceux qui fréquentent l'école secondaire de langue française ou l'école secondaire mixte à dominance française.

Notre étude nous indique qu'environ le quart des élèves actuellement inscrits aux modules scolaires de langue française doivent composer avec un problème de compétence linguistique avant d'atteindre un rendement académique normal. Quarante pourcent de ce nombre ne réussiront probablement pas à combler leurs lacunes en français.

L'effet de ralentissement se manifeste avec beaucoup plus d'intensité en français et en sciences humaines. Dans les domaines de la mathématique et de la science, l'intensité de l'effet de ralentissement est assez faible, semble-t-il.

C'est surtout en 9^e et 10^e années que l'intensité de l'influence ralentissante se fait sentir.

Ce qu'il faut noter c'est que le fait d'être francophone ne garantit pas une préférence pour le français comme langue de communication avec les collègues. Dans plusieurs établissements scolaires, en effet, plus de 50% des élèves qui se sont identifiés comme venant de foyers francophones préfèrent parler anglais avec leurs camarades.

Les élèves dits de la catégorie "C" (les assimilés ou ceux qui sont en train de l'être) constituent environ 16% de la population scolaire totale. Comme les anglophones (5% de la population scolaire) ces élèves "C" constituent un élément anglicisant dans l'école qui pour eux n'est autre chose qu'un cours d'immersion.

3. Les comités d'admission.

Nombre de Conseils scolaires semblent être d'avis que le texte de la loi (Education Act, 252 (6) (7), 267 (1) (2)) n'oblige pas à mettre sur pied un comité d'admission. Ce point doit donc être clarifié.

Dans plusieurs Conseils scolaires c'est le directeur qui décide de l'admission d'un non-parlant français.

Peu de recours est fait aux tests ou à d'autres moyens d'évaluation pour déterminer l'admission des élèves. On se contente d'une rencontre avec les parents.

Les statistiques concernant le nombre de cas étudiés et le nombre de cas admis portent les chercheurs à conclure que dans plusieurs Conseils scolaires, le comité d'admission existe pour faciliter l'admission des élèves dits "anglophones".

Les chercheurs sont d'avis que les admissions doivent être conditionnelles et sujettes à des révisions fréquentes.

L'attitude positive des parents vis-à-vis la langue et la culture françaises demeure un facteur essentiel au succès de l'enfant.

4. Les stratégies organisationnelles

Les chercheurs recommandent deux structures, passablement semblables à la base, qui permettraient d'intégrer les élèves admis par le comité d'admission dans les classes régulières françaises sans que ce soit au détriment des élèves francophones:

a) le modèle intensif de francisation au cycle primaire;

b) le modèle intégré de francisation .

Les deux modèles visent à libérer l'école française de l'influence anglicisante en concentrant sur le cycle primaire.

Les chercheurs sont d'avis que le programme intensif de francisation ne devrait pas se trouver dans le même édifice que le cours régulier.

Les classes ne devraient compter qu'une quinzaine d'élèves en moyenne.

Au secondaire, l'école mixte à dominance anglaise devrait faire place à un module scolaire de langue française autonome tant au plan administratif qu'au plan pédagogique.

Dans les écoles où les francophones sont en minorité et où l'on ne trouve pas un nombre suffisant d'enseignants francophones, on devrait utiliser les cours par correspondance maintenant disponibles en français dans toutes les matières.

Le français devrait être obligatoire jusqu'à la fin de la 13^e année.

5. Les stratégies méthodologiques.

L'enfant apporte à l'école toute une batterie de compétences linguistiques dont l'enseignant de la classe de francisation doit profiter.

Il est en possession de tout un dictionnaire de significations élaboré parallèlement à son développement cognitif.

L'enseignant doit exploiter à fond les fonctions universelles du langage.

Dans les établissements de formation des maîtres, la pédagogie de la francisation doit occuper une place importante au programme. Aussi doit-on présenter la didactique du français en tenant compte que les futurs maîtres devront oeuvrer en grand nombre dans des régions où le français est en souffrance.

Des outils d'évaluation formative et sommative devront être développés par des spécialistes en mesure conscients des objectifs des classes de francisation.

La conversation sous toutes ses formes demeure une stratégie dynamique d'acquisition du langage du fait qu'elle s'accroche si facilement à une situation de communication naturelle.

Un programme d'acquisition linguistique qui se veut intensif devra s'appuyer sur un matériel didactique préparé en fonction des situations de communication naturelles que l'enseignant exploitera. Le meilleur matériel sera souvent celui que l'enseignant fabriquera lui-même parce qu'il sera articulé aux besoins d'une situation réelle. Si, comme la psychologie nous l'enseigne, l'apprentissage est fonction de trois opérations: impression, conception et expression, il faut se rappeler que l'efficacité de la première opération: impression est facilitée par une utilisation judicieuse d'aides audio-visuelles. En général, les écoles francophones souffrent de ce côté. C'est une plainte générale chez les enseignants.

Une conclusion qui s'impose est un programme d'animation culturelle. (On voudra relire "Le bon animateur" qui a paru dans Entre Nous, juin 1979.) S'il est vrai que ce n'est que dans la conjugaison des efforts de l'école et du foyer que l'on construira une communauté fière de son appartenance culturelle et déterminée à s'épanouir, nous pouvons dire, à la lumière d'expériences en cours, que c'est par l'animation culturelle que cette conjugaison aura le plus de chances de se réaliser.

A l'école secondaire, le programme de français doit refléter les besoins d'actualisation, d'identification et d'engagement de l'adolescent.

Les efforts de francisation ne pourront contrer l'influence sans cesse grandissante de la culture nord-américaine à moins que tous les professeurs du secondaire croient dans la finalité spécifique de l'école secondaire française soit, la promotion de la langue et de la culture françaises. Cette conviction doit servir de toile de fond à toutes les autres activités plus spécifiquement pédagogiques.

La connaissance de l'histoire des Franco-ontariens constitue un élément essentiel dans la réalisation de l'identité culturelle. C'est dans cette histoire que le Franco-ontarien trouvera les racines de son identité.

Selon l'historien Robert Choquette (conférence, Mont-Gabriel, juillet 1979) c'est en s'imposant par sa valeur personnelle et non en combattant un quelconque indéfinissable ennemi que l'adolescent Franco-ontarien découvrira toutes les richesses de sa culture et s'y attachera. Un des rôles de l'animation culturelle sera de concrétiser des situations qui permettent à un adolescent de s'engager comme Franco-ontarien.

Nous avons voulu dans les pages précédentes présenter à vol d'oiseau quelques-unes des observations auxquelles notre étude nous a conduits. Evidemment, c'est ce qu'il reste à faire qui est plus important. La population francophone aura des choix sérieux à incidences multiples à faire. Continuera-t-on à miser sur des nombres ou concentrerons-nous nos efforts uniquement auprès d'enfants issus de familles de culture et de langue françaises? Dans l'un ou l'autre cas, les conséquences d'ordre politique, économique, sociologique et pédagogique doivent être sérieusement considérés.

EXECUTIVE SUMMARY

The purpose of the study was to investigate the complaint of Francophone parents and teachers of French Language instructional units (FLIU) that the progress of children with a normal level of comprehension in French is impaired by the presence in their classes of students with difficulties in French and of students whose mother tongue is not French.

The researchers therefore set out to achieve the following objectives:

- 2.1 identify the extent of the problem in the Province
- 2.2 Identify how many boards have admissions committees
 - (a) how they are used
 - (b) whether there are uniform criteria for admission used across the province?
- 2.3 suggest methodologies and organizational patterns to facilitate the integration of those students in French Language Instructional Unit
- 2.4 cover all four divisions of the school system.

The researchers had hoped to include all the French Language Instructional Units in the Province of Ontario but because of various circumstances this was not possible.

However, the researchers feel confident that they have a most adequate and representative sample of all the various school situations that exist across the province.

The questionnaire method was adopted. Time limitations and extreme distances made this approach a practical one.

Five questionnaires were therefore prepared in the light of the objectives of the study and were addressed to the following groups:

- a) Elementary school teachers
- b) Secondary school teachers
- c) Secondary school students, grades nine to thirteen
- d) Principals of schools
- e) Directors of Education

The questionnaires were of the "open-close" type, i.e. some questions required a check while others gave respondees the opportunity to express their opinions and to make comments relative to the problem being researched.

The basic hypothesis of the study was that the language spoken in the home constituted the major determinant of the linguistic behaviour of the child in the school. A child who came from a home where French was the language of communication was expected to make normal progress in language development. On the other hand, while the child whose knowledge of French was deficient or non-existent might be able to adjust to the French school his presence could have the effect of slowing down the progress of children with a normal level of comprehension in French mainly because teachers would have to devote so much time helping these children acquire a basic working knowledge of French that

they would necessarily neglect the Francophones. This situation was brought out very strongly in the comments made by teachers in the free-answer questions of the questionnaires.

Parents and teachers have been complaining about this for many years. This study was set up to investigate to what extent non-French speaking children admitted to French schools did in fact delay the normal progress of the Francophone child.

The questionnaires addressed to the elementary and secondary schools among other things allowed the researchers to categorize all students attending French-Language Instructional Units into four groups, (later reduced to three for lack of differences between groups A and B).

Group A: children whose mother tongue and language of communication are English (or any language other than French);

Group B: children whose parents were of Francophone origin but for whom English is the first and only language heard and spoken in the home. (These two groups were collapsed into only one for computational purposes).

Group C: Children of whom one parent at least is a Francophone and can speak French but for whom English is the habitual language of communication.

Group D: These are the children whose mother tongue and habitual language of communication are French i.e., the Francophones for whom French schools were specifically instituted.

Teachers were asked to indicate what proportion of their students belonged to the AB and C categories. This figure was retained and arbitrarily called Recensement (census). They were also asked to indicate what proportion of their ABC students were perceived as inhibiting the progress of pupils with a normal level of comprehension in French. This yielded a figure that we called Retard. (Hereafter in this summary to be termed delay or delay-effect).

These three concepts: total registration, census and delay were basic to all our analyses.

The analysis of the questionnaires addressed to elementary school teachers relative to the identification of these three concepts led to the establishment of a model which very consistently described the linguistic situation of practically all elementary schools. In other words it was found that a census of 0-30% was related to a delay of 0-15%; a census of 31-45% was related to a delay of 16-30% and a census of 45%⁺ was related to a delay of 31%⁺. There were of course some exceptions to the rule. It was felt however, that this model and the method by which it was obtained could be used by the system to ascertain the cultural and linguistic climate of a French Language Instructional Unit.

It was found that approximately 65% of the French Language Instructional Units are in the first situation, 20%⁺ in the second and 15%⁺ in the third.

After having observed that the model covered practically all the elementary schools, the researchers chose a representative sample of schools from each of the three situations above. (It must be remembered that the terms of the contract required complete confidentiality relative to names of school, places and people).

The 28 schools chosen as representative of all three situations are shown in Figure 1 in the census-delay relationships.

A study of the comments and opinions given by the elementary school teachers in the questionnaire has led the researchers to conclude that a census-delay relationship of the nature 0-30%/0-15% is manageable. To the extent it exceeds, the French linguistic and cultural environment is endangered. In the third situation, i.e. where the census is 45%⁺, schools are wide open to assimilation and according to many respondees may have reached the point of no return.

The census-delay relationship was examined with respect to the three divisions of the elementary school, primary, junior and intermediate. Although no definite pattern did evolve, it was found that for schools in the first situation the delay-effect was especially felt in the

primary division. It was practically nil in the Junior division but reappeared in the intermediate division. The delay-effect increased from the primary division to the intermediate division in the second situation schools. In the third situation schools, the delay-effect can only be described as erratic or unpredictable but definitely detrimental. This is shown in Figures 2, 3 and 4.

When studying the intensity of the delay-effect, the researchers were able to identify definite trends. Teachers in greater numbers indicated a delay-effect (a) as the number of pupils of the ABC groups increased. (b) with respect to the study of French as compared to the other subjects and, (c) with respect to speaking as compared to the other basic language skills: listening, comprehension, reading and writing. These observations are illustrated in Figures 5, 6 and 7.

A study of the secondary schools followed. Students were categorized in the same way as in the case of the elementary schools i.e., A, B, C and D, relative to the habitual language of communication in the home.

Schools or FLIU were found to be of three types, the French school, the French-English school and the English-French school. The basic distinction between the latter two schools (that our text designates as mixed) was the teacher-pupil ratio. In the mixed French-English schools the ratio was 1-15 while in the case of the mixed English-French schools the ratio was 1-28.

Students attending mixed English-French schools tended to drop out earlier and in greater numbers than in the case of the other two types of schools.

Mixed schools were identified by respondees as constituting a high language risk for francophones. The analysis also brought this out. The researchers on the basis of their study question the efficacy and value of mixed English-French schools relative to French education and feel they should be abandoned and replaced by organizationally and educationally autonomous teaching areas.

As in the case of elementary schools, the intensity of the delay-effect is in the area of humanities subjects. The problem in secondary schools is more one of linguistic behaviour and attitude than of inadequate knowledge of French, although this does exist in varying degrees.

This aspect of the problem was studied via a questionnaire addressed to all secondary school students.

Although the researchers were able to establish how many students of each of the ABC and D categories made up the total registration of each of the 38 FLIU^(*) (which represented approximately 80% of the total registration) they were mainly interested in these students' linguistic behaviour both with their peers and at home.

The AB students were found to make up approximately 5% of the total population and evidently preferred English

*FLIU: French Language Instructional Unit

to French as language of communication with their peers. The C group made up 16% of the total number of students, however only 10% of this group showed a preference for French in communicating with their peers. This to say that 20%⁺ of the student body seems to contribute directly to the anglicization of the educational milieu. In their view, French is a second language, and the schools are nothing more than immersion schools.

The other 80% of the student body is made up of francophones, i.e. of students who come from homes where French is the language of communication. Yet it was found that depending on the school (type and location) the preference for French as a language of communication both in the home and with peers varied greatly, i.e., from 7% in a mixed English-French school to 96% in a French school. (See Table XII). In more than half of the FLIU's 50% of the students expressed their preference for English as a language of communication with their peers. The situation in most mixed English-French schools with respect to this question is most disquieting. (See Table XII).

When teachers were asked to evaluate the linguistic competence of ABC students in FLIU, with respect to their capacity to follow instruction in all subjects in French, only 56% were found to be adequate (very good and good). When this same evaluation was made by type of school it was found that only 26% of the ABC students in the mixed English-French schools were adequate, i.e. very good and good.

Chapter Three of the report was concerned with Admissions Committees. The purpose of this section of the report was to determine the number of boards that had established Admissions Committees, to explain how they operated and which criteria were used.

By way of a general conclusion, it was found that most boards that operated Admissions Committees prior to 1977 did so more to allow the admission of non-francophones to FLIU than to preserve the French character of the institution.

In the final two chapters of the report, suggestions were made relative to organizational and methodological strategies that might allow for the integration of students with difficulties in French and of students whose mother tongue is not French into French language classes and at the same time allow for the preservation of the French character of the schools.

Two models having much in common were proposed at the elementary level.

a) The programme intensif de francisation takes in the pre-kindergarten (if any) to grade 3 inclusively, and is entirely devoted to the task of helping the pupils acquire a sufficient amount of French to be integrated into the regular French classes at the end of grade three or before in exceptional cases. The plan also makes provisions for pupils unable to adjust in that they may be transferred back to the English programs at any time.

b) The modèle intégré considers the primary division as the crucial language acquisition period for the non-French student but provides for additional special programs right up to grade eight.

In secondary schools where the problem is mainly one of linguistic behaviour, the researchers recommended that mixed English-French schools be abolished to make way for autonomous teaching units.

In addition, it was felt that French should become a compulsory subject in FLIU as English is in English schools.

Where the pupil-teacher ratio allows for only a few subjects to be taught in French, use should be made of correspondence courses.

It should be understood that in view of the fact that linguistic behaviour more than knowledge of French constitutes the major inhibiting factor in French language secondary schools, students graduating from elementary French immersion programs should not be admitted to French language secondary schools. These students can never consider French to be anything but a second language, that which is contrary to the whole philosophy of FLIU.

It seems to the researchers that over and above any measure or organizational strategy that can be suggested in view of preserving the specific linguistic and cultural character of the FLIU, the homogenous French language board of education stands out as the only organization compatible with the aims of the FLIU.

A corollary to this would be a reorganization of the Ministry of Education so that French language officials within the Ministry would be given decision-making powers in all areas, administrative and educational, relative to the FLIU.

Regarding methodological strategies, the report sets out a series of psycholinguistic principles upon which the pedagogy of the classes de francisation should be based.

In addition, with respect to both the elementary and secondary schools the positive action and influence of the animateur culturel on the cultural life of the school was strongly emphasized.

In conclusion, it may be said that children whose language of communication in the home is not French do exert an inhibiting influence on the cultural and linguistic épanouissement of Francophone students.

BIBLIOGRAPHIE

A.E.F.O., Rapport au Conseil d'administration de l'enquête au sujet de l'admission d'élèves s'exprimant peu ou pas en français dans nos écoles de langue française, 1977.

Arsenian, Seth, Bilingualism and Mental Development, Teachers College Columbia University, 1937.

Castonguay, C., Dimensions des transferts linguistiques, Université d'Ottawa, 1977.

Commission des Ecoles Catholiques de Montréal, Documents pédagogiques des classes d'accueil, Niveau "A", Bureau de l'accueil et de l'information des immigrants, Montréal.

Conseil des écoles séparées catholiques des comtés de Stormont, Dundas et Glengarry, Le Livre Vert sur l'Education, 1978.

Desjarlais, Lionel, La présence d'élève de langue anglaise dans les classes bilingues, étude présentée au colloque sur les écoles bilingues en Ontario, organisé par le Conseil d'Orientation et des Projets de Développement du Ministère de l'Education, 13 pages, 1967.

Gurgen-Charron, Laura, Dimensions Nouvelles, Rapport de la Commission sur l'assimilation présenté au Conseil des Ecoles Séparées de Nipissing, 307 pages, 1978.

Hoffman, M., The Measurement of Bilingual Background, Teachers College Columbia University, 1934.

McLaughlan, Barry, Second Language Acquisition in Childhood, Toronto, John Wiley, 1978.

Pinnell, Guy, "Language in Primary Classrooms" dans Theory into Practice, Vol. 14, n° 5, p. 318-327, 1975.

Richterich, René, Essais d'application d'un cadre de référence pragmatique à la réalisation de matériels d'apprentissage du français langue étrangère, dans Bulletin de la CILA, N° 24, Neuchâtel, 1976.

APPENDICE A

QUESTIONNAIRES DESTINES AUX:

- ... ENSEIGNANTS de l'élémentaire.
- ... ETUDIANTS des classes et écoles secondaires de langue française de l'Ontario.
- ... ENSEIGNANTS du secondaire qui enseignent LE français ou EN français.
- ... PRINCIPAL de l'école
- ... DIRECTEUR de l'Education

Nom de l'école

Adresse de l'école

PREAMBULE

Les élèves qui présentent des difficultés au point de vue linguistique dans les écoles de langue française proviennent généralement de trois groupes de parents:

- (A) il y a les parents francophones véritables et on ajoute à ce nombre les parents qui n'appartiennent pas à l'un ou l'autre des deux groupes de langues officielles du Canada;
- (B) il y a les parents francophones d'origine ethnique mais pour qui le français est devenu une langue étrangère depuis au moins une ou deux générations. Nous en comptons 250,000 en Ontario. Ce sont pour toute fin pratique les "assimilés";
- (C) il y a les parents francophones, l'un ou les deux parlent le français, mais dont la langue d'usage à la maison est l'anglais. C'est le cas bien souvent des mariages mixtes, ou celui de francophones qui ont abandonné l'usage de la langue française à cause de circonstances multiples: éloignement de centres francophones, simple désintéressement, etc... On en compte 150,000 en Ontario.

Questionnaire (N.B. Dans les classes de rotation, on demande au titulaire de la classe de remplir ce questionnaire en son nom et au nom de ses collègues.)

1. Quelle est l'inscription de votre classe par année du cours?

M	J	1 ^e	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e	7 ^e	8 ^e	9 ^e	10 ^e

2. Combien de ces élèves par année du cours appartiennent à chacun des trois groupes (A) (B) (C) mentionnés au préambule?

GROUPES

	M	J	1 ^e	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e	7 ^e	8 ^e	9 ^e	10 ^e
(A)												
(B)												
(C)												

3. Combien de ces élèves mentionnés au numéro 2 dans chacun des groupes (A) (B) (C) semblent avoir un effet ralentissant et anglicisant sur le rendement d'élèves de foyers francophones?

GROUPES

	M	J	1 ^e	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e	7 ^e	8 ^e	9 ^e	10 ^e
(A)												
(B)												
(C)												

4. Dans quel(s) domaine(s) académique(s) et avec quelle intensité cette influence ralentissante se fait-elle surtout sentir chez les élèves francophones? (Cochez la case appropriée).

INTENSITE DE L'INFLUENCE

FRANCAIS	<u>Forte</u>	<u>Moyenne</u>	<u>Faible</u>	<u>Aucune</u>
.compréhension	☐	☐	☐	☐
.langage	☐	☐	☐	☐
.lecture	☐	☐	☐	☐
.rédaction	☐	☐	☐	☐
Sciences	☐	☐	☐	☐
Mathématiques	☐	☐	☐	☐
Hist. & Géo.	☐	☐	☐	☐
Anglais	☐	☐	☐	☐

5. Comment et pourquoi, à votre sens, les élèves dits "anglophones" ont-ils cet effet ralentissant sur le rendement académique des élèves francophones? (Complétez au verso s'il y a lieu)
6. Quelle influence cette clientèle venant d'un milieu familial, où la langue d'usage est l'anglais, exerce-t-elle sur le comportement linguistique de votre classe? (Couloirs, jeux, élèves entre eux, etc. Complétez au verso s'il y a lieu.)
7. Quels moyens pourriez-vous suggérer pour réduire autant que possible cette influence ralentissante ou anglicisante? (Complétez au verso, s'il y a lieu.)
- i) au plan pédagogique (procédés d'enseignement, programmes, matériel didactique, etc.;
- ii) au plan de l'organisation scolaire (classe, école, système).

Signature (si vous le désirez)

Questionnaire aux ETUDIANTS des classes et des écoles secondaires de langue française de l'Ontario.

Nom de l'école _____

9^e 10^e 11^e 12^e 13^e
Votre année du cours
(Encerclez)

Ville ou Village _____

1. Dans le Questionnaire de Recensement que vous venez de remplir vous êtes-vous considéré(e) dans: (Ne cochez qu'UN des carrés)

(A)	(B)	(C)	(D)
☐	☐	☐	☐

2. Combien de matières prenez-vous: en FRANCAIS in ENGLISH
Lesquelles en FRANCAIS: Which in ENGLISH:

3. Dans quelle mesure maîtrisez-vous: (Encerclez UN chiffre par ligne)

		Difficilement	Assez bien	Bien	Très bien
FRANCAIS	la compréhension	1	2	3	4
" "	la langue parlée	1	2	3	4
" "	la langue écrite	1	2	3	4
ENGLISH	comprehension	1	2	3	4
" "	spoken language	1	2	3	4
" "	written language	1	2	3	4

4. D'après vos résultats scolaires où vous placez-vous parmi les élèves de votre groupe en: (Encerclez UN seul choix par matière)

	bien au-dessous	un peu au-dessous	MOYENNE	un peu au-dessus	bien au-dessus
Français	1	2	3	4	5
English	1	2	3	4	5
Mathématiques	1	2	3	4	5
Sciences	1	2	3	4	5
Hist. ou géo	1	2	3	4	5

5. Quelle langue préférez-vous employer généralement:

i) à la maison: FRANCAIS ☐ ENGLISH ☐
ii) avec vos camarades: FRANCAIS ☐ ENGLISH ☐

Questionnaire aux ENSEIGNANTS du secondaire
qui enseignent LE français EN français

Nom de l'école _____

Adresse de l'école _____

PREAMBULE

Les élèves qui présentent des difficultés au point de vue linguistique dans les écoles de langue française proviennent généralement de trois groupes de parents:

- (A) il y a les parents anglophones véritables et on ajoute à ce nombre les parents qui n'appartiennent pas à l'un ou l'autre des deux groupes de langues officielles du Canada;
- (B) il y a les parents francophones d'origine ethnique mais pour qui le français est devenu une langue étrangère depuis au moins une ou deux générations. Nous en comptons 250,000 en Ontario. Ce sont pour toute fin pratique les "assimilés";
- (C) il y a les parents francophones, l'un ou les deux parlent le français, mais dont la langue d'usage à la maison est l'anglais. C'est le cas bien souvent des mariages mixtes, ou celui de francophones qui ont abandonné l'usage de la langue française à cause de circonstances multiples: éloignement de centres francophones, simple désintéressement, etc... On en compte 150,000 en Ontario.

1. Quelles matière(s) enseignez-vous?

i) en français _____

ii) en anglais _____

2. Dans les DEUX matières principales que vous enseignez en FRANCAIS à combien d'élèves enseignez-vous en tout dans chacune:

Matière(s)		Nombre		Matière(s)		Nombre		Matière(s)		Nombre	
9 ^e				10 ^e				11 ^e			
12 ^e				13 ^e							

3. Dans chacune des DEUX matières principales que vous enseignez en FRANCAIS, combien d'élèves parmi ceux que vous avez inscrits en 2 ci-dessus, se situent à votre connaissance dans l'un ou l'autre des trois groupes (A) (B) (C) sus-mentionnés dans le PREAMBULE?

N.B. Afin de faciliter votre travail de compilation statistique, peut-on suggérer que cet exercice de recensement soit fait par chaque élève d'après le questionnaire ci-inclus.

GROUPES: (A)		(B)		(C)	
	Matière(s)	Nombre		Matière(s)	Nombre
9 ^e					
10 ^e					
11 ^e					
12 ^e					
13 ^e					

4. Combien de ces élèves, ainsi groupés dans le tableau ci-dessus, semblent exercer un effet ralentissant sur le rendement académique des élèves de foyers francophones? N.B. Dans les DEUX matières principales que vous enseignez en FRANCAIS.

GROUPES: (A)		(B)		(C)	
	Matière(s)	Nombre		Matière(s)	Nombre
9 ^e					
10 ^e					

186

GROUPES: (A)

(B)

(C)

	Matière(s)	Nombre	Matière(s)	Nombre	Matière(s)	Nombre
11 ^e						
12 ^e						
13 ^e						

5. i) Avec quelle intensité diriez-vous que cette influence
ralentissante se fait-elle sentir chez vos élèves francophones?

	Matière(s)	Nombre	Matière(s)	Nombre	Matière(s)	Nombre
9 ^e						
10 ^e						
11 ^e						
12 ^e						
13 ^e						

5. ii) Comment et pourquoi, à votre avis, y a-t-il cet effet
ralentissant et anglicisateur? (Complétez au verso
s'il y a lieu).

6. A votre avis, dans quelle mesure ces élèves dits "anglophones" de chacun des groupes (A) (B) (C) du préambule, possèdent-ils la compétence linguistique requise pour faire leurs études secondaires en français? Notation en % de ces élèves sous chaque rubrique d'évaluation.

GROUPES	Compétence linguistique				
	Très bonne	Bonne	Moyenne	Faible	Très faible
(A)	_____	_____	_____	_____	_____
(B)	_____	_____	_____	_____	_____
(C)	_____	_____	_____	_____	_____

7. Quelle influence cette clientèle dite "anglophone" exerce-t-elle sur le comportement linguistique et le climat de vos classes? Commentez (complétez au verso s'il y a lieu).

8. Quels moyens pourriez-vous suggérer pour réduire autant que possible cette influence ralentissante ou anglicisante? (Complétez au verso s'il y a lieu).

i) au plan pédagogique (procédés d'enseignement, etc...)

ii) au plan de l'organisation scolaire: (classe, école système)

Signature (si vous le désirez)

Conseil Scolaire

Nom du principal

Nom de l'école

Adresse de l'école

1. Les élèves dits "anglophones" dans votre école ont-ils en général un effet ralentissant et anglicisant sur le rendement académique des élèves francophones? Si "oui", pourquoi à votre sens en est-il ainsi? (Complétez au verso s'il y a lieu.)
2. Quelle influence cette clientèle dite "anglophone" exerce-t-elle sur le comportement linguistique de votre école? (Couloirs, jeux, rapports avec les parents, etc... (Complétez au verso s'il y a lieu.)
3. Quels moyens pourriez-vous suggérer pour réduire autant que possible, s'il y a lieu, cette influence ralentissante ou anglicisante? (Complétez au verso s'il y a lieu.)
 - i) au plan pédagogique (procédés d'enseignement, etc...)
 - ii) au plan de l'organisation scolaire (classe, école, système)
4. A-t-on déjà fait usage du comité d'admission depuis septembre 1975 au sujet d'élèves dits "anglophones" de votre école? (Voir Education Act 252 (6) (7) et 267 (1) (2))
 - i) OUI ☐ NON ☐ ii) Combien de fois ☐
 - iii) Combien d'élèves ont été ADMIS ☐ REFUSES ☐

5. Aux écoles secondaires MIXTES SEULEMENT:

- i) Inscription TOTALE de votre école par année du cours:

----------------------	----------------------	----------------------	----------------------	----------------------

- ii) Combien de ces élèves n'étudient qu'en ANGLAIS:

----------------------	----------------------	----------------------	----------------------	----------------------

Questionnaire au DIRECTEUR de l'Education

Conseil scolaire

Nom du Directeur

Relire avec soin les articles de la loi scolaire se rapportant aux comités d'admission aux écoles de langue française.

The EDUCATION ACT 252 (6) (7) et 267 (1) (2)

1. Votre conseil scolaire fait-il usage d'un comité d'admission selon les dispositions des articles de l'Education Act 252 et 267?

OUI ☐NON ☐

Commentez s'il y a lieu:

2. Combien d'écoles ont fait usage d'un tel comité d'admission depuis 1975?

3. Combien de cas ces comités ont-ils été saisis depuis septembre 1975?

4. Combien d'élèves ont été admis aux écoles de langue française par décision des comités d'admission:

(i) à l'élémentaire (ii) au secondaire

5. A combien d'élèves a-t-on refusé admission aux écoles de langue française par décision de ces comités:

(i) à l'élémentaire (ii) au secondaire

6. Quels critères d'admission servent de base pour admettre un élève dit "anglophone" aux écoles de langue française? (Complétez au verso, s'il y a lieu)

i) au degré primaire (M,J,1,2,3):

ii) au degré moyen (4,5,6):

iii) au degré intermédiaire (7,8,9,10):

iv) au degré supérieur (11,12,13):

APPENDICE B

Extrait du rapport de la Commission sur l'Assimilation
(Conseil des Ecoles Séparées de Nipissing)

Face au problème de l'anglicisation, on se demande si la présence, dans les classes françaises, d'anglophones ou de francophones connaissant peu ou pas le français, est nuisible aux francophones au point de vue langue, culture et ambiance. Lors des audiences publiques, les parents de l'ouest ont affirmé que ceci ne présente aucun problème pour eux puisque le nombre est minime mais ceux de l'est et de North Bay constatent que le trop grand nombre d'anglophones est nuisible à l'ambiance française car, face à un inconnu, les francophones parlent plutôt anglais.

En analysant globalement les réponses aux item 42 à 72 du questionnaire des parents, on s'aperçoit que ceux-ci critiquent l'absence de règlements aptes à renforcer le fait français. On affirme que la présence d'élèves connaissant peu ou pas le français est nuisible et que les activités para-scolaires sont peu enrichissantes pour la promotion de la langue. On appuie de façon massive les suggestions concernant les règlements scolaires.

A la question 49, les enseignants se plaignent du peu d'exigence concernant la connaissance du français lors de l'admission des élèves et, à la question 50, ils donnent leur support massif pour des réformes pédagogiques internes (82,63%) pour des règlements scolaires (79,86%) et pour des suggestions d'ordre politique (78,15%).

Il faut conclure que la présence d'élève connaissant peu ou pas le français est nuisible au point de vue langue, culture et ambiance.

Afin de répondre aux besoins des "évidemment franco-phones", des "partiellement anglicisés" et des "pratiquement anglicisés", nous recommandons:

R 49 que le Conseil scolaire établisse trois programmes distincts, dans des écoles différentes ou à l'intérieur d'une même école:

- A. un programme enrichi pour les francophones qui maîtrisent déjà le français parlé, programme qui viserait à former une élite fière de son identité et prête à s'engager pour la cause française, programme qui développerait l'aspect culturel et qui exigerait de l'excellence en toutes matières;
- B. un programme régulier pour les francophones qui connaissent pas ou peu le français, programme qui viserait à développer chez eux la maîtrise de la langue et ensuite la fierté de leur identité en les initiant à la culture française;
- C. un programme de francisation pour les anglophones et pour les francophones qui ne s'expriment pas en français.

R 50 Nous recommandons:

- A. que, selon le besoin de chaque école, le Conseil crée des comités de sélection, composés d'un surintendant français, du directeur de l'école, d'un enseignant et d'un parent francophone, chargés de répartir les élèves dans l'un ou l'autre des programmes ci-haut mentionnés.

Etant donné que la situation socio-linguistique pourrait présenter parfois des doutes aux comités de sélection, nous recommandons:

- B. que le comité accorde une admission conditionnelle, sujet à révision périodique par le dit comité.

Avant d'admettre un enfant dans une école française, nous recommandons:

- C. que le comité de sélection s'assure que les parents seront disposés à entourer l'enfant d'une ambiance française et qu'ils acceptent, par écrit, les règlements, les programmes et la philosophie de l'école française.

- R 51 que le Conseil scolaire mette sur pied un système d'évaluation annuelle de français parlé, dans toutes les classes permettant
- a) l'intégration des élèves d'un programme à l'autre lorsque ceux-ci sont jugés prêts,
 - b) la mutation d'un programme à l'autre si nécessaire.
- De plus, nous recommandons:
- R 52 que le Conseil établisse une politique permettant de référer au secteur anglais, tout élève incapable de s'intégrer totalement au secteur français, selon des critères établis et connus des parents lors de l'admission;
- R 53 que le Conseil améliore l'enseignement formel du français en accentuant l'apprentissage de vocabulaire, de grammaire, de composition et de mémorisation de structures globales. Il serait avantageux d'établir des lexiques de vocabulaire de base et de structures pour chacun des cycles;
- R 54 que le Conseil mette sur pied des concours de français aux différents cycles des programmes enrichi, régulier et de francisation;
- R 55 embauche deux spécialistes en diction et en art dramatique afin de promouvoir le bon parlé français. Ces spécialistes devraient travailler en collaboration avec les animateurs culturels et les conseillères en français;
- R 56 que le Conseil inclue l'étude du folklore (chants et danses) canadien-français dans son programme de musique.

APPENDICE C

GRILLES DE CALCUL

- ...GRILLE E-I Compilation statistique
- ...GRILLE E-II Intensité (FORTE) de l'influence
- ...GRILLE S-I Compétence linguistique en fonction
du pourcentage des fréquences attribuées
- ...GRILLE S-II Classification linguistique des élèves
francophones selon la langue d'usage
au foyer
- ...GRILLE S-III RECENSEMENT par matière rapporté
par les enseignants

GRILLE E-I
COMPILATION STATISTIQUE

195

Années du cours	INSCRIPTION	RECENSEMENT			RETARD			ENSEI- GNANTS
		AB	C	TOTAL	AB1	C1	TOTAL	
M								
J								
1								
2								
3								
TOTAL	(a)	AB	C	(d)	AB1	C1	(g)	
4								
5								
6								
TOTAL	(b)	AB	C	(e)	AB1	C1	(h)	
7								
8								
TOTAL	(c)	AB	C	(f)	AB1	C1	(i)	
GRAND TOTAL	X	M	N	Y	M1	N1	Y1	

1. % de la population dite "anglophone" dans les écoles de langue française

$$\frac{\text{RECENSEMENT}}{\text{INSCRIPTION}} \times 100 \text{ i.e. } \frac{Y}{X} \times 100$$

2. % de la population dite "anglophone" qui cause RETARD

$$\frac{\text{RETARD}}{\text{INSCRIPTION}} \times 100 \text{ i.e. } \frac{Y1}{X} \times 100$$

3. Etude comparative par DEGRE

Recensement Retard

- (i) degré primaire $\frac{d}{a} \times 100$ $\frac{g}{a} \times 100$
- (ii) degré moyen $\frac{e}{b} \times 100$ $\frac{h}{b} \times 100$
- (iii) 7^e et 8^e années $\frac{f}{c} \times 100$ $\frac{i}{c} \times 100$
- (iv) Pour toutes les années du cours $\frac{Y}{X} \times 100$ $\frac{Y1}{X} \times 100$

4. Intensité du RETARD

- (i) degré primaire $\frac{AB1}{AB} \times 100$, $\frac{C1}{C} \times 100$ $\frac{g}{d} \times 100$
- (ii) degré " " $\frac{h}{e} \times 100$
- (iii) 7^e et 8^e " " $\frac{i}{f} \times 100$
- (iv) Pour toutes les années du cours $\frac{M1}{M} \times 100$ $\frac{N1}{N} \times 100$ $\frac{Y1}{Y} \times 100$

INTENSITE (FORTE) DE L'INFLUENCE

Total des Enseignants	P	M	INT	TOTAL	Total des répondants qui ont indiqué des FREQUENCES	P	M	INT.	TOTAL
									R

1. Habiletés fondamentales en FRANCAIS - Fréquences de l'intensité FORTE

	Prim.	Total	Moy.	Total	INT.	Total	TOTAL
(a) compréhension							→
(b) langage							→
(c) lecture							→
(d) rédaction							→
Total (a) à (d) →			→		→		→

2. Fréquences d'intensité (FORTE): FRANCAIS (FR) - AUTRES MATIERES (AM)

	PRIMAIRE	MOYEN	INTERM.	TOTAL
FRANCAIS				
Total (FR) →				→
Autres Matières				TOTAL
Total (AM) →				→
(FR) + (AM)				→

GRILLE S-I

Compétence linguistique en fonction du pourcentage des fréquences attribuées

1. FREQUENCES

Catégorie d'élèves	Matière	Très bonne	Bonne	Moyenne	Faible	Très faible	Grand TOTAL
AB	FRANC.						
	MATH.						
	SCI.						
	SC.HUM.						
Total AB		a	c	e	g	i	X
C	FRANC.						
	MATH.						
	SCI.						
	SC.HUM.						
Total C		b	d	f	h	j	Y
TOTAL ABC		(a + b)	(c + d)	(e + f)	(g + h)	(i + j)	Z

228

2. POURCENTAGE: $\frac{(a + b)}{Z} \times 100$ etc....

229

GRILLE S-II

Classification linguistique des
élèves francophones selon la langue
d'usage du foyer.

Source: Questionnaire-recensement
aux élèves

1. RECENSEMENT - INSCRIPTION

Années du cours	1 AB	2 C	3 ABC	4 D	5 TOTAL
9 ^e					
10 ^e					
TOTAL 9 - 10					
11 ^e					
12 ^e					
13 ^e					
TOTAL 11 - 13					
TOTAL 9 - 13					

RECENSEMENT par matière rapporté par les enseignants.

MATIERES	1	2	3	4	5	6	TOTAL ABC		
	AB IX-X	AB XI-XIII	AB TOTAL	C IX-X	C XI-XIII	C TOTAL	7 IX-X	8 XI-XIII	9 IX-XIII
FRANC.									
MATH.									
SCI.									
SC.HUM.									

RETARD par matière rapporté par les enseignants

MATIERES	1	2	3	4	5	6	TOTAL ABC		
	AB1 IX-X	AB1 XI-XIII	AB1 TOTAL	C1 IX-X	C1 XI-XIII	C1 TOTAL	7 IX-X	8 XI-XIII	9 IX-XIII
FRANC.									
MATH									
SCI.									
SC.HUM.									

POURCENTAGE:- $\frac{\text{RETARD}}{\text{RECENSEMENT}} \times 100$

APPENDICE D

QUELQUES EXEMPLES DE REPONSES DONNEES
AUX N^{OS} 5 ET 6 PAR LES ENSEIGNANTS DE L'ECOLE
ELEMENTAIRE

EXEMPLES DE REPONSES DONNEES AUX QUESTIONS N^{OS} 5 ET 6
PAR LES ENSEIGNANTS DE L'ECOLE ELEMENTAIRE

- On doit passer tout notre temps avec les anglophones.
- Les enfants sont portés à parler l'anglais dès qu'il y a un anglophone dans la classe.
- On répète inutilement.
- Il faut travailler tellement fort pour arracher de la conversation des anglophones.
- Les élèves pensent en anglais; que voulez-vous, tout se passe en anglais au foyer.
- Il faut sans cesse redire des choses simples que les francophones savent depuis longtemps.
- Le francophone n'a pas l'orgueil de sa langue; il se sent inférieur.
- Dans une phrase les mots anglais se mêlent aux mots français.
- Il faut revenir sur les éléments de base déjà maîtrisés par les francophones; ce qui les ennue et les porte à la dissipation.
- Ça prend tellement de temps à amener l'anglophone à prononcer de façon intelligible.
- En arrivant au jardin, la plupart des élèves ne parlent pas français. L'institutrice doit donner beaucoup d'explications en anglais. Aussi doit-elle commencer par enseigner du vocabulaire de base comme "bonjour" et "au revoir".
- Il y a tellement de parlants-anglais dans sa classe, que le petit francophone se rend vite compte qu'il doit parler anglais s'il veut se faire comprendre.
- Les anglophones et les assimilés influencent la langue de communication partout dans l'école.
- Nos francophones se laissent assimilés et les parents n'aident pas.
- Nos francophones sont trop lâches pour tenir à leur langue.
- Tout élève qui ne veut pas parler français à l'école devrait tout simplement mis dehors.
- L'intérêt est difficile à maintenir quand dans une même classe, il y a deux groupes si disparates, un qui parle français et l'autre non.
- On dirait que jouer "en français" ce n'est pas naturel pour nos élèves.

APPENDICE E

LETTER OF INTENT *

- * En usage au Conseil des écoles séparées catholiques des Comtés de Stormont Dundas et Glengarry

LETTER OF INTENT*

Regular Programme

PARENTS OF ENGLISH-SPEAKING STUDENTS,

We, the undersigned parents, fully understand that our child will be accepted in a French-language school. We recognize that we must co-operate to the utmost to make this learning situation beneficial to our child.

We have read and understood the following stipulation:

- (1) French is the language of communication for the pupils within the school and on the school premises.
- (2) Written communications with the home will be in French.
- (3) P.T.A. meetings will be conducted in French.
- (4) As per the document Foyer-école, to be a member of the Executive Committee, one should be a Catholic and should be able to express himself or herself in French.
- (5) The teaching of English will start in Grade
- (6) We recognize that the French-language High School is the logical continuation of the French-language Elementary school.
- (7)
- (8)
- (9)

* En usage au Conseil des écoles séparées catholiques des Comtés de Stormont, Dundas et Glengarry

APPENDICE F

ECOLEES SECONDAIRES
1977-1978

1. Type I - Ecoles secondaires de langue française reconnues
comme telles.

<u>IDENTIFICATION</u>	<u>INSCRIPTION</u>	<u>ENSEIGNANTS</u>
E.S. Rayside (Azilda).....	949	55
E.S. Hanmer (Hanmer).....	1,060	62
E.S. MacDonald Cartier (Sudbury).....	1,026	58
E.S. Franco-Jeunesse (Sudbury).....	925	51
E.S. Villa Franco-Jeunesse (Elliot Lake).	224	14
E.S. Cité des Jeunes (Kapuskasing).....	922	53
E.S. Algonquin (North Bay).....	1,199	70
E.S. Franco-Cité (Sturgeon Falls).....	1,015	60
E.S. Ste-Marie (Haileybury).....	751	46
E.S. Thériault (Timmins).....	1,730	105
E.S. de Paincourt (Paincourt).....	101	6
E.S. Confédération.....	764	46
E.S. Georges P. Vanier (Hamilton).....	281	15
E.S. Etienne-Brûlé (Toronto).....	623	34
E.S. Casselman (Casselman).....	632	40
E.S. Embrun (Embrun).....	265	17
E.S. de Rockland (Rockland).....	365	22
E.S. La Citadelle (Cornwall).....	1,064	62
E.S. André Laurendeau (Ottawa).....	889	53
E.S. Cartier (Ottawa)	722	67

206

<u>IDENTIFICATION</u>	<u>INSCRIPTION</u>	<u>ENSEIGNANTS</u>
E.S. Champlain (Ottawa).....	1,077	81
E.S. Charlebois (Ottawa).....	1,425	81
E.S. Garneau (Ottawa).....	1,207	66
E.S. De La Salle (Ottawa).....	1,151	67
E.S. Belcourt (Ottawa).....	1,252	73
25 écoles	21,619	1,304

2. Type II - Ecoles secondaires mixtes avec nombre suffisant
d'enseignants.

<u>IDENTIFICATION</u>	<u>INSCRIPTION</u>	<u>ENSEIGNANTS</u>
French River D.S.S. (Noëlville).....	303	23
Ecole Secondaire Cochrane.....	300	20
Iroquois Falls S.S.....	527	29
Ecole Secondaire de Hearst.....	677	53
Ecole Secondaire Smooth Rock.....	168	9
Ecole Secondaire Régionale Hawkesbury....	1,135	71
Ecole Secondaire Plantagenet.....	917	64
Ecole Secondaire Tagwi (Avonmore).....	242	19
Vankleek Hill C.D.1	337	25
9 écoles	4,606	313

3. Type III - Ecoles secondaires mixtes avec nombre déficitaire d'enseignants pour un rapport maître-élèves: 1/17.

<u>IDENTIFICATION</u>	<u>INSCRIPTION</u>	<u>ENSEIGNANTS</u>
Geraldton Composite S.S.	118	5
Manitowadge H.S.	43	2
Chapleau H.S.	125	3
Espanola H.S.	144	4
Michipicoten H.S. (Wawa).....	108	3
W.C. Eaket D.H. (Blind River).....	188	9
The Lakeway C. & V. (Sault-Ste-Marie).....	120	3
Kapuskasing D.H.S.	362	6
Kirkland Lake C.I. & V.s.	323	13
F.J. McElligott H.S. (Matawa)	167	5
Northern S.S. (Sturgeon).....	178	4
Belle River D.H.S.	271	7
Sandwich S.S. (Windsor).....	98	2
Windsor H.S. of Commerce.....	173	8
Northern C.I. & V.S. (Sarnia).....	69	3
Tilbury D.H.S.	25	1
Penetanguishene S.S.	341	11
Champlain H.S. (Pembroke)	143	2
St. Lawrence-St. Laurent (Cornwall).....	289	12
General Vanier S.S. (Cornwall).....	423	15
Glengarry D.H.S. (Alexandria).....	527	28
Charlottenburg & Lancaster D.H.S. (Williamstown)	179	7
22 écoles	4,414	153

APPENDICE G

CONSEIL DES ECOLES SEPREES D'OTTAWA

ANIMATION CULTURELLE
REFRANCISATION

PROGRAMME DE REFRANCISATION

1978-1979

1. But général

- donner ou redonner un caractère français à l'école

2. Objectifs généraux

- développer chez les jeunes la fierté de la langue et de la culture
- promouvoir l'usage du français dans toutes les activités de l'élève
- valoriser le statut du français dans l'école et dans le milieu de vie de l'enfant
- susciter le concours des parents pour que le travail amorcé dans l'école se poursuive dans la famille et dans la communauté

3. Objectifs spécifiques

Que les élèves puissent

- a) utiliser spontanément le français

- b) découvrir les beautés de la langue française pour acquérir le goût de la parler, de l'exploiter, de l'utiliser spontanément
- c) utiliser les termes justes en français dans les activités sportives, les jeux, les rencontres et toute autre activité à l'intérieur et à l'extérieur de la classe
- d) connaître les nombreuses ressources humaines dans la région d'Ottawa et dans la province (auteur, chansonniers, chansons, coutumes, traditions, folklore, conteurs)
- e) enrichir leurs connaissances de la vie française à Ottawa

4. Rôle de l'animateur

- a) créer une atmosphère favorable au français
- b) établir avec le directeur les besoins primordiaux des différents groupes d'élèves; identifier les niveaux où le travail sera plus intensif
- c) sensibiliser les parents à l'importance du programme de re francisation
- d) mettre l'accent sur le français oral
- e) préparer, animer et coordonner les activités culturelles intégrées au programme scolaire

5. Rôle des parents

- s'impliquer dans le programme de re francisation par une participation directe aux activités scolaires

PLANIFICATION PÉDAGOGIQUE

Le plan de travail de l'année a été fait en collaboration au sein d'une équipe composée d'animateurs de directeurs et de conseillers pédagogiques sous l'égide du personnel cadre.

Le travail de l'année a été réparti sous forme de thèmes reliés au contexte immédiat de l'enfant. On a prévu la présentation d'un thème par mois.

Les pages suivantes présentent la liste des thèmes, un inventaire des ressources et l'exploitation qu'on en a faite de septembre à décembre.

THÈMES À L'ÉTUDE

Premier trimestre

- septembre: À la découverte du français dans l'environnement de l'élève
- octobre: La presse: le journal, le périodique
- novembre: Le patrimoine
- décembre: La consommation

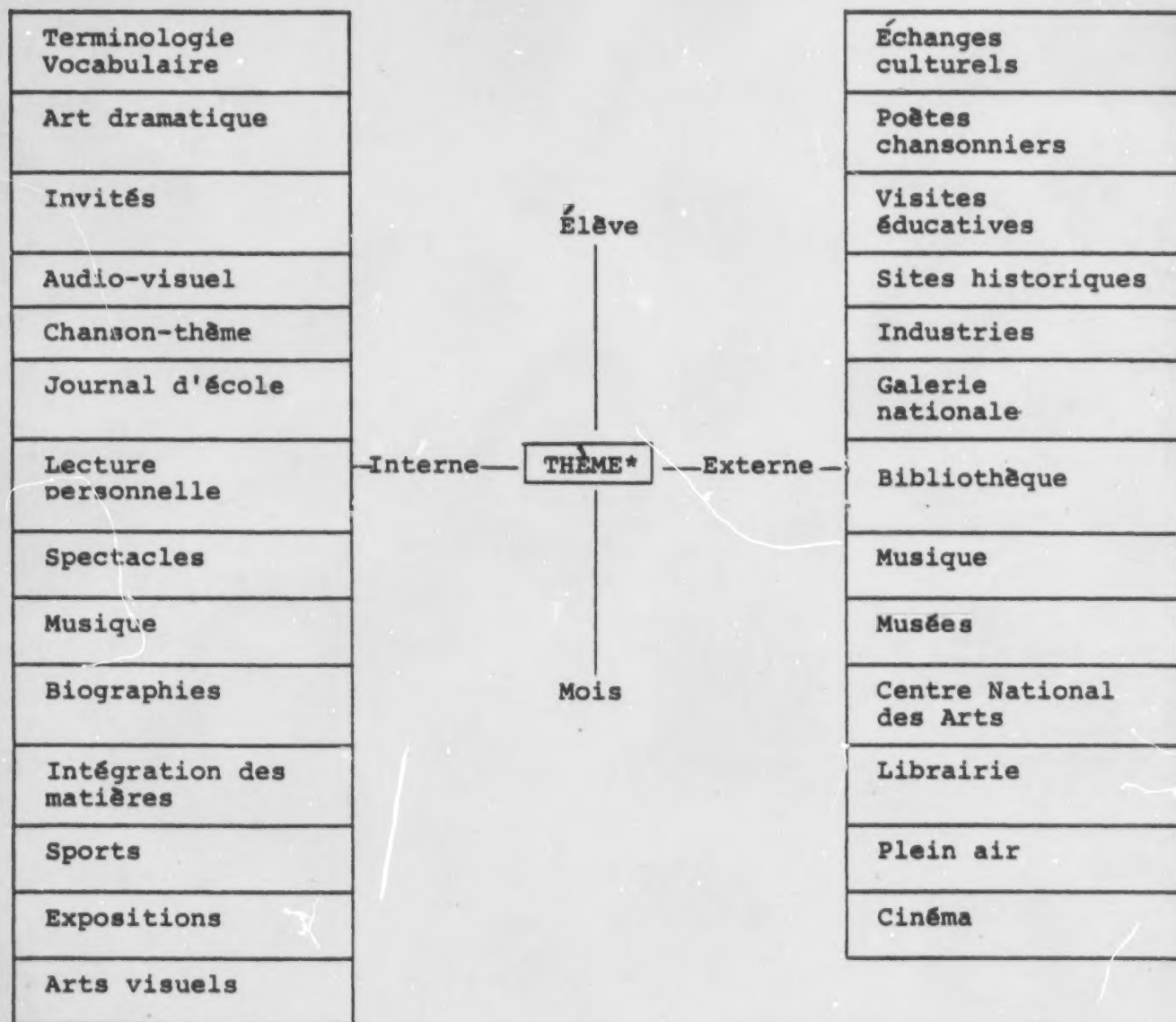
Deuxième trimestre

- janvier: Image et son: télévision, radio, photographie
- février, mars: Poètes, chansonniers, musique, nos artistes musiciens

Troisième trimestre

- mars, avril: Nos artistes
 - peintre
 - sculpteur
 - artisan
 - écrivain
- mai: Sport
- juin: Cinéma (autres à préciser)

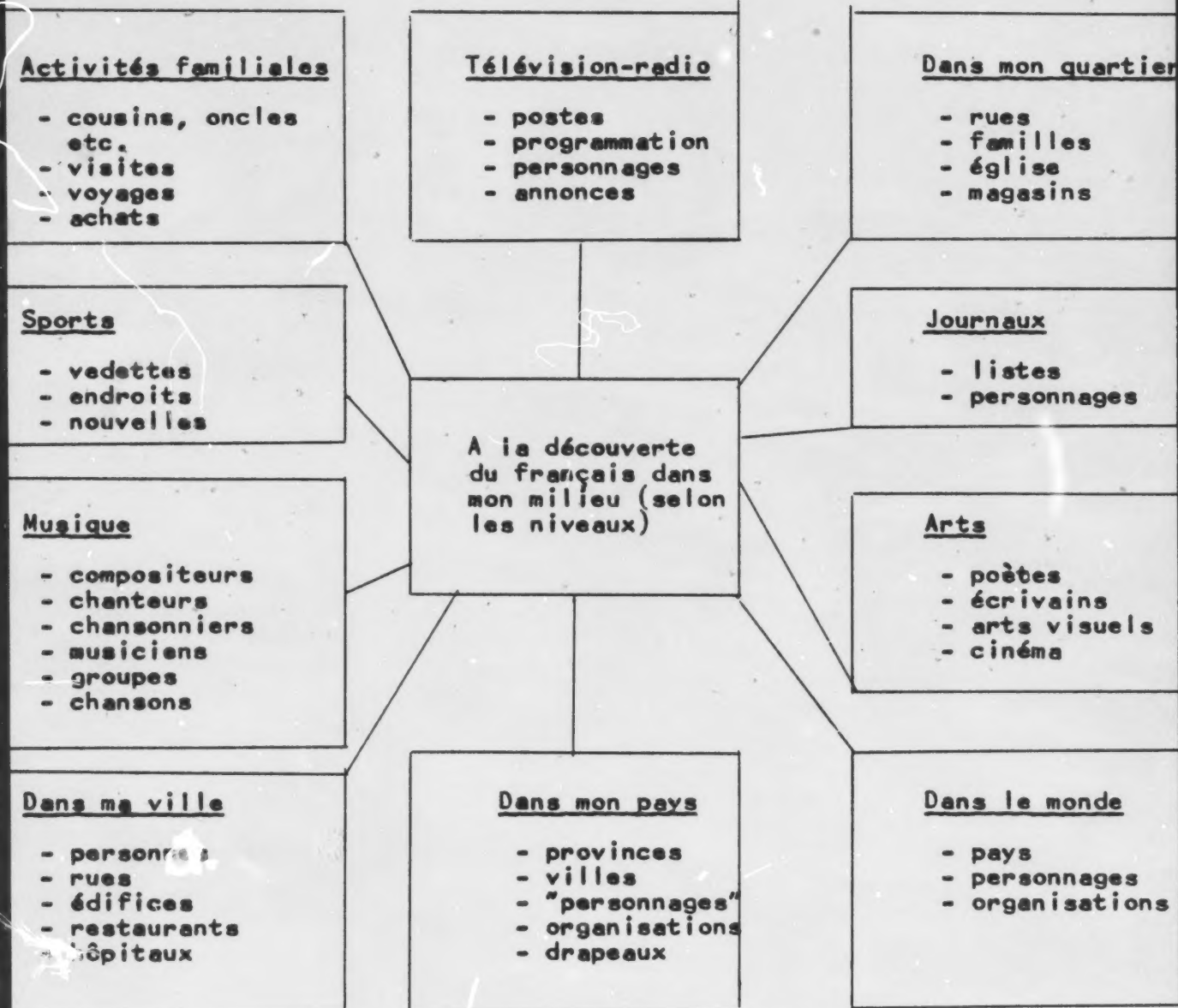
INVENTAIRE DES RESSOURCES



* Selon les besoins et les possibilités du milieu scolaire

THÈME: A la découverte du français dans mon environnement

- OBJECTIFS: 1- que l'enfant découvre la présence du français dans son milieu
2- que l'enfant développe une fierté et une sécurité face à son identité française



THÈME: La presse: le journal périodique

OBJECTIFS: 1- que l'élève connaisse le vocabulaire
et le contenu d'un journal francophone

METHODE:

- Visites au journal Le Droit
- Visite d'un journaliste à l'école
- Fabrication d'un journal type à partir de divers articles du journal Le Droit
- Discussions entre élèves sur les sections et les photographies retrouvées dans le journal
- Etude des éléments composant un journal
- Distribution du journal Le Droit dans toutes les familles
- Lancement du journal de l'école

THEME: Le Patrimoine

- OBJECTIFS:**
- 1- que l'élève prenne conscience de ses origines canadiennes françaises
 - 2- que l'élève identifie les diverses composantes du patrimoine léguées par ses ancêtres: musique, danses, chansons, moeurs, cuisine, légende, costumes, éducation, communication, religion, loisirs, vocabulaire, généalogie, etc.

METHODE:

- Exposition d'objets d'antiquités, d'artisanats et d'images
- Repas du bon vieux temps
- Participation de différents folkloristes
- Réalisation de l'arbre généalogique
- Exécution de danses folkloriques
- Chansons folkloriques
- Collection de comptines du Canada français
- Journée consacrée au patrimoine avec participation des parents

Les mécanismes dynamiques de la vie française dans l'école*

1. Rédaction d'un journal scolaire
2. Radio-étudiante (une fois par cycle)
3. Concours oratoire
4. Méthode pour l'acquisition des automatismes de la langue française
5. Correction de langage
6. Affichage d'expressions justes
7. Tableaux d'affichage reliés aux différents thèmes
8. Pièces de théâtre: à l'école, au Centre national des Arts, au Musée de l'Homme
9. Art dramatique
10. Chorale
11. Activités d'artisanat le midi
12. Concours - drapeaux d'école
13. Participation des élèves de 6e année au programme spécial offert par la Galerie Nationale
14. Visite à un foyer de vieillard francophone
15. Visite par l'association pulmonaire d'Ottawa-Carleton
16. Travail en collaboration avec la bibliothécaire afin d'inciter l'enfant à lire
17. Travail de coopération avec l'école communautaire pour sorties à l'extérieur reliées à l'animation culturelle
18. Promotion des programmes de la télévision scolaire. Passe-partout, Enviroscope, Boucaniers d'eau douce, Les 100 tours de Centour, etc...
19. Diffusion de la musique française à l'intérieur et à l'extérieur de l'école (aux récréations, à l'heure du midi)
20. Pièce en tournée: "Kakibo", jouée par les élèves
21. Appréciation musicale

*Selon les possibilités et les ressources de chacune des écoles

APPENDICE H

CRITERES D'ADMISSION: ECOLE DE LANGUE FRANCAISE*

- * Tiré de Politique du Conseil régissant les écoles de langue française - Plan opérationnel, p. 4. (C.E.S.C. de S.D.G.)

6.0 CRITERES D'ADMISSION: ECOLE DE LANGUE FRANCAISE*

Au Programme régulier

- .1 Les parents acceptent par écrit et appuient les règlements, les programmes et la philosophie de l'école.
- .2 L'enfant s'exprime totalement et spontanément en français et sa langue maternelle est le français
- .3 Le Comité peut, pour les écoles à l'extérieur de Cornwall dont le nom est précédé d'un (*) astérisque, accepter des élèves ne répondant pas au critère 6.2 du programme dit régulier jusqu'à un maximum d'un élève sur sept par niveau.
- .4 Les parents acceptent que les enfants soient évalués après le jardin (ou après une année de scolarité).

Au Programme régulier-adapté

- .1 Les parents acceptent par écrit et appuient les règlements, les programmes et la philosophie de l'école.
- .2 L'enfant s'exprime peu ou pas en français mais les parents désirent que leur enfant apprenne le français et par surcroît s'imprègne de la culture rattachée à cette langue.
- .4 Tous les enfants seront réévalués à la fin du jardin ou après un an de scolarité.

* Tiré de Politique du Conseil régissant les écoles de langue française - Plan Opérationnel, p. 4.

APPENDICE I

POLITIQUE DE L'ECOLE SECONDAIRE ALGONQUIN
CONCERNANT LE FRANCAIS ORAL ET ECRIT A L'ECOLE.

POLITIQUE DE L'ECOLE SECONDAIRE ALGONQUIN
CONCERNANT LE FRANCAIS ORAL ET ECRIT A L'ECOLE.

INTRODUCTION

L'Ecole secondaire Algonquin doit répondre d'après sa nature même aux besoins de la population franco-ontarienne minoritaire de la région. En tant qu'école de langue française, elle doit s'assurer que tous les élèves reçoivent une excellente éducation en français, tout en développant une connaissance de l'anglais, qui leur permettra de bien fonctionner dans la société à majorité anglophone de la région et de la province.

Le milieu anglophone dans lequel l'élève grandit lui assure une bonne connaissance de l'anglais parlé. Il n'en est pas de même du français parlé. L'école se doit de donner à l'élève un milieu, une ambiance qui lui permettra de développer et d'enrichir son français parlé.

L'Ecole secondaire Algonquin propose donc une politique pour 1978-79, qui permettra à l'élève de s'épanouir à l'école dans un milieu où l'on parle français.

I - POLITIQUE GENERALE

Attendu que l'Ecole secondaire Algonquin est une école de langue française,

Attendu que les cours (excepté l'anglais) s'enseignent en français,

Attendu que le diplôme que l'élève reçoit indique qu'il est diplômé d'une école de langue française,

Attendu que le relevé de notes indique que l'élève a complété ses cours en français (excepté l'anglais),

"Il est logique et normal que l'évaluation académique de l'élève dans chacune de ses matières (sauf l'anglais) soit faite d'après plusieurs critères dont l'un est la compétence de l'élève en français dans les présentations orales, ainsi que dans les présentations écrites, telles que devoirs, tests, projets, examens, etc...

A noter: Cette politique dans son ensemble existe déjà ici à Algonquin et doit être maintenue.

A. La langue de communication dans une école de langue française.

Attendu que l'Ecole secondaire Algonquin est une école de langue française, qui se doit de remplir un rôle bien précis dans la société,

Attendu que l'élève qui fréquente cette école sait parler français et qu'il vient à cette école pour enrichir son français,

Attendu que l'élève qui fréquente cette école va perdre l'usage de sa langue à moins qu'il n'en fasse régulièrement usage,

Attendu que l'élève n'améliorera son français oral qu'en autant qu'il en fera usage,

Attendu que l'école est une entité vivante qui reflète l'ambiance créée par les élèves et que cette ambiance, ce milieu ne sera français qu'en autant que les élèves parleront français,

Il est logique et normal de s'attendre à ce que:

- a) les élèves de cette école parlent toujours français entre eux;
- b) les élèves s'entraident à parler toujours français;
- c) les élèves contribuent d'une manière positive à créer un milieu français ici à l'école.

B. Le problème

Attendu que, de façon générale, les élèves de notre école ne répondent pas aux attentes élaborées dans la conclusion précédente,

- que les élèves parlent rarement en français entre eux;
- que les élèves ne s'entraident pas à parler français;
- que les élèves ne contribuent pas à créer une ambiance, un milieu français ici à l'école.

Il devient essentiel pour le bien des élèves d'élaborer pour l'Ecole secondaire Algonquin une politique d'entraide qui:-

- a) encouragera tous les élèves à toujours parler français entre eux et avec les professeurs;
- b) incitera les élèves qui occasionnellement parlent anglais à toujours parler français;
- c) identifiera les élèves qui méritent de l'attention spéciale;
- d) éliminera les élèves qui ne veulent pas respecter les buts et objectifs de l'Ecole Algonquin quant au français.

I. Généralités: Les élèves de l'Ecole secondaire Algonquin ne parleront français qu'en autant que chacun des élèves fera sa juste part et qu'il y aura parmi les professeurs et les élèves un esprit d'entraide. Il faut que l'élève sache exactement où il se situe vis-à-vis le français parlé et, de plus, qu'il y ait une structure qui permette au professeur de lui renouveler la mémoire lorsqu'il se néglige et lorsqu'il oublie de bien remplir ses responsabilités.

Pour l'année 1978-79 nous ajouterons ici, à l'Ecole secondaire Algonquin, un système d'évaluation qui nous permettra d'identifier les élèves qui parlent toujours français afin de les reconnaître et de les féliciter, de motiver et stimuler les élèves qui ont besoin d'aide et de découvrir ceux qui n'acceptent pas de parler français.

2. Les modalités: Dans le système d'évaluation proposé, il est très important:

- que les critères d'évaluation et le système de classification soient clairs et précis;
- que le mode et la fréquence de l'évaluation soient bien connus de tous et qu'ils suffisent pour rencontrer les buts proposés;
- que les élèves, les parents et les professeurs connaissent exactement les conséquences qui découleront des résultats de l'évaluation.

a) Les critères de l'évaluation:

L'élève doit être classifié d'après les critères suivants:

- | | |
|---|---|
| A | - Cette lettre indique que l'élève a une attitude <u>POSITIVE</u> vis-à-vis le français parlé à l'école. Cet élève parle toujours français et, de plus, essaie d'aider les élèves autour de lui à toujours parler français. |
| B | - Cette lettre indique une attitude <u>ACCEPTABLE</u> de la part de l'élève mais il pourrait contribuer d'une manière plus positive à l'ambiance française de l'école en parlant français plus régulièrement. |
| C | - Cette lettre sert d'avertissement et indique à l'élève qu'il recevra un "N" au prochain rapport à moins d'une amélioration suffisante dans son attitude vis-à-vis le français |
| N | - Cette lettre indique que l'élève a une attitude <u>NEGATIVE</u> vis-à-vis le français parlé à l'école. Il ne parle presque jamais français, donne ainsi le mauvais exemple à ses compagnons et ne contribue aucunement à l'ambiance française de l'école. |

A NOTER: Le professeur n'est pas tenu à évaluer un élève qui a été absent plus de trois jours dans le cycle.

b) Le mode et le fréquence de l'évaluation:

- i) L'évaluation sera faite, d'après les critères précédents, par tous les professeurs de chacun des élèves. le cinquième jour de chaque cycle.
- ii) Les résultats de l'évaluation seront communiqués aux élèves au début de chacune des périodes du sixième jour de chaque cycle.
- iii) Les professeurs se serviront d'une feuille cumulative pour maintenir un dossier complet du progrès de l'élève, feuille qui sera préparée par le bureau central (Annexe A).
- iv) A tous les quatre cycles, l'élève lui-même circulera dans chacune de ses classes pour obtenir en écrit sur sa carte "PROGRES EN FRANCAIS PARLE" (Annexe B) l'évaluation écrite de chacun de ses professeurs. Une copie de cette évaluation sera envoyée aux parents par courrier à la suite de chacune des évaluations et la carte cumulative de progrès sera gardée au bureau. La liste cumulative de chacun des professeurs devra aussi être soumise au bureau lors de chaque évaluation cumulative.

c) Les résultats de l'évaluation:

Identification: A la suite de chacune des évaluations écrites, les résultats seront étudiés afin d'identifier:

- les élèves qui contribuent fortement à l'ambiance française de l'école en parlant toujours français;
- les élèves qui doivent parler français plus souvent afin de contribuer davantage à l'ambiance française de l'école;
- les élèves qui ont besoin d'aide pour comprendre et remplir leurs responsabilités en tant qu'étudiants dans une école de langue française.

Méthodes de motivation

Les élèves qui parlent toujours français, qui essaient d'aider les élèves autour d'eux à toujours parler français et qui démontrent une attitude POSITIVE vis-à-vis du français parlé à l'école seront reconnus pour leur bel esprit et leur initiative. Un comité sera formé en juin afin d'apporter des suggestions à cet effet.

Procédure de sensibilisation

(1) Les élèves qui ont des "N" lors d'un bulletin auront une entrevue avec l'un des sous-comités du cabinet dans le but de discuter l'importance de parler français à l'école. On enverra une lettre aux parents de ces élèves afin de les informer de l'attitude de leur enfant.

(2) Si le bulletin suivant indique que ces élèves n'ont pas amélioré leur attitude vis-à-vis du parler français à l'école, on invitera les parents à se rendre à l'école avec leur enfant afin d'essayer d'améliorer la situation.

(3) Si ces étudiants persistent à refuser de parler français, ils seront invités à changer d'école.

C'est dans un esprit d'entraide que nous réussirons à donner à l'Ecole secondaire Algonquin l'ambiance française qui devrait y exister. Le plan d'entraide ne fonctionnera qu'en autant que chacun des élèves des parents et des professeurs saura s'engager à bien remplir ses responsabilités au sein d'une école de langue française, l'Ecole secondaire Algonquin.

-0-0-0-0-0-0-0-0-0-0-0-0-

APPENDICE J

COMPETENCE LINGUISTIQUE CHEZ LES ENSEIGNANTS

D'après un document en usage à l'école
secondaire Belcourt - Ottawa

COMPETENCE LINGUISTIQUE CHEZ LES ENSEIGNANTS

A. Principes de base

1. L'élève attachera de l'importance au français correct si le professeur en attache.
2. C'est inutile de vouloir faire bien parler et bien écrire les élèves si les professeurs ne donnent pas l'exemple.
3. Tous les professeurs dans l'enseignement de leur discipline respective doivent promouvoir l'apprentissage de la langue première, le français.
4. L'animation culturelle doit se faire par chaque professeur à l'intérieur de ses responsabilités quotidiennes. L'élève sera fier d'être francophone si le professeur est fier d'être francophone.
5. Pour promouvoir la qualité de la langue il faut
 - a) y croire
 - b) aller au-delà des vœux pieux
 - c) mettre en pratique une action réfléchie et concertée.

B. Documents que tous les enseignants devraient considérer comme leur "bible": programme-cadre, Français, niveau intermédiaire, 1977. (Vous en avez reçu une copie au début du mois de janvier 1978 - toutefois je commande d'autres copies).C. Plan d'action immédiat

1. Chaque section élabore une politique claire et précise sur la façon de tenir compte de la qualité du français dans l'enseignement de la matière et dans l'évaluation des élèves. (Ceci a déjà été fait dans quelques sections). Cette politique que le chef discutera avec le directeur, devra être intégrée aux programmes d'études pour l'année 1978-79.

2. Chaque professeur, dans l'enseignement de son cours, doit développer un lexique comprenant les mots-clés que l'élève doit comprendre et posséder pour pouvoir communiquer efficacement. Ce lexique doit paraître en évidence dans une section isolée du cahier de notes de l'élève. Ces lexiques devraient être intégrés aux programmes d'études pour l'année 1978-79.
3. Nous tenterons d'organiser un cours ou une session de "compétence linguistique" ou de "rafraîchissement linguistique" pour les professeurs intéressés. J'entrevois une session vivante, stimulante, intéressante, enrichissante, organisée par les professeurs eux-mêmes. Vous recevrez plus de détails à ce sujet.

La compétence linguistique ou l'effort que le professeur fait pour améliorer son français écrit et parlé fera partie intégrante de son évaluation.

D. Conclusion

1. Je voudrais que cette campagne linguistique soit perçue positivement. Il y va de notre crédibilité en tant que professionnel.
2. La compétence dans sa discipline ne suffit pas; il faut aussi être compétent dans la communication écrite et verbale: nous l'exigeons des élèves; raison de plus de nous l'imposer.
3. Je suis à l'écoute du comité des chefs de sections et de l'exécutif de l'AEFO pour recevoir les suggestions aptes à améliorer ce plan d'action. Cependant n'oubliez pas que ce plan d'action correspond à la lettre aux nombreuses inquiétudes manifestées par plusieurs chefs de sections et plusieurs professeurs. Il correspond aussi aux attentes souvent exprimées par l'opinion publique.

Votre collaboration est indispensable et je vous en remercie.

APPENDICE K

ASSOCIATION DES ENSEIGNANTS FRANCO-ONTARIENS

Rapport au Conseil d'administration de l'enquête
(2e partie) au sujet de l'admission d'élèves
s'exprimant peu ou pas en français dans nos écoles
de langue française.

Rapport au Conseil d'administration de l'enquête (2e partie) au sujet de l'admission d'élèves s'exprimant peu ou pas en français dans nos écoles de langue française:

Le congrès annuel de mars 1977 adoptait la résolution suivante:

"Que le congrès autorise le comité "ad hoc" sur les admissions de poursuivre son étude et de présenter son rapport final au conseil d'administration de juin 1977."

Le comité "ad hoc" se réunissait le 23 avril 1977. Lors de cette réunion, il finissait la compilation des 867 questionnaires envoyés aux enseignants et sur lesquels était basée la première partie du rapport; il faisait la compilation du questionnaire envoyé aux conseils scolaires et préparait certaines recommandations à soumettre à l'attention du conseil d'administration.

A. Questionnaire aux enseignants

1. Question #6: Saviez-vous que la loi prévoit un comité d'admission pour les élèves d'expression anglaise qui veulent s'inscrire dans une école de langue française?

- 322 enseignants ont répondu "OUI" à cette question (37.1%);

- 521 enseignants ont répondu "NON" à cette question (60%).

2. Question #7: Saviez-vous que l'admission d'un élève qui se présente devant un comité d'admission est déterminée par un vote majoritaire de ce comité?

Dans la compilation, on a tenu compte que des 322 enseignants qui avaient répondu "OUI" à la question #6,

- 206 enseignants ont répondu "OUI" à cette question (63.7%);

- 116 enseignants ont répondu "NON" à cette question (36.3%).

3. Question #8: Avez-vous déjà participé activement à un comité d'admission?

Encore une fois, on a tenu compte que des 322 enseignants qui avaient répondu "OUI" à la question #6, quoique 7 enseignants ayant répondu "NON" à la question #6, affirmaient avoir participé à un comité d'admission.

- 34 enseignants ont répondu "OUI" à cette question (10.6%);

- 281 enseignants ont répondu "NON" à cette question (87.3%).

2.

4. Question #9: Si oui, quels étaient

- a) les procédures;
- b) les critères pour déterminer l'admission d'un élève?

On a tenu compte que des 34 enseignants qui avaient répondu "OUI" à la question #8. Cependant, il n'y a que 12 enseignants qui ont soumis des commentaires au sujet des procédures et des critères.

a) Procédures

- entrevue avec les parents et l'élève;
- évaluation périodique de l'élève à la suite de son admission.

b) Critères

- foyer catholique;
- foyer francophone - 1 parent francophone, au moins;
- désir et potentiel de l'enfant;
- engagement des parents à aider l'enfant;
- nombre d'élèves déjà inscrits dans la classe;
- l'enfant doit pouvoir s'exprimer en français;
- l'enfant doit au moins comprendre le français;
- le pourcentage d'anglophones dans l'école;
- résultats académiques antécédents de l'enfant.

B. Questionnaire aux conseils scolaires

Le questionnaire fut envoyé à 47 conseils scolaires où l'AEFO compte des membres enseignant au palier élémentaire. Vingt-six (26) conseils scolaires (55,3%) ont retourné le questionnaire au secrétariat de l'AEFO.

1. Question #1: Quelle est la politique du conseil scolaire au sujet de l'admission dans les classes de langue française d'élèves qui ne s'expriment pas en français?

- Sur les 26 conseils scolaires répondant 23 (88,5%) ont affirmé avoir une politique alors que 3 autres ont indiqué n'en pas avoir.
- 5 conseils scolaires ont indiqué que leur politique était basée sur la loi scolaire.
- 4 autres ont indiqué que leur politique était basée sur la loi scolaire mais qu'en plus un des parents de l'enfant devait être francophone.
- 2 conseils scolaires ont indiqué que l'admission relevait du directeur.
- 1 conseil scolaire a indiqué que l'admission relevait du surintendant et du directeur.

- 1 conseil scolaire a indiqué que l'admission relevait du directeur et de l'enseignant impliqué.
- 3 conseils scolaires ont indiqué que ces élèves n'étaient pas admis, mais étaient dirigés vers les classes ou écoles d'immersion.
- 4 conseils scolaires ont indiqué que tous les élèves étaient admis.
- 1 conseil scolaire a indiqué qu'à la maternelle, on acceptait qu'une classe compte 50% de ces élèves, et qu'on espérait réduire ce pourcentage à 10% éventuellement.

2. Question #2: Quelle est la politique du conseil scolaire au sujet de l'admission dans les classes de langue française d'élèves qui s'expriment peu en français?

- Sur les 26 conseils scolaires répondants 21 (80.8%) ont affirmé avoir une politique alors que 5 autres ont indiqué n'en pas avoir.
- En général, les conseils scolaires ont la même politique pour les élèves qui s'expriment peu en français que pour les élèves qui ne s'expriment pas en français.

3. Question #3: La responsabilité d'admettre ou de refuser l'admission d'un élève anglophone qui s'exprime peu ou pas en français revient-elle dans la pratique

- a) à un comité d'admission?
 - 12 (46.1%) conseils scolaires ont répondu "oui".
- b) au directeur d'école?
 - 7 (26.9%) conseils scolaires ont répondu "oui".
- c) au surintendant?
 - aucun conseil scolaire n'a répondu "oui".

Note: 4 (15.3%) conseils scolaires ont indiqué que la responsabilité de l'admission relevait à la fois du directeur et du surintendant.
d) 2 (7.7%) conseils scolaires ont répondu "oui".

4. Question #4: Le directeur est-il tenu de réunir un comité d'admission lorsqu'un parent anglophone demande l'admission dans une classe de langue française d'un enfant:

- a) qui ne s'exprime pas en français?
 - 9 (34.6%) conseils scolaires ont répondu "oui"; alors que 15 (57.7%) ont répondu "non".
- b) qui s'exprime peu en français?
 - 10 (38.5%) conseils scolaires ont répondu "oui"; alors que 15 (57.7%) ont répondu "non".

4.

5. Question #5: Quels sont les critères des comités d'admission?

On a tenu compte des réponses de 12 conseils scolaires qui avaient indiqué à la question #3 que la responsabilité de l'admission relevait d'un comité d'admission.

- 2 conseils scolaires ont indiqué n'avoir aucun critère établi.
- 1 conseil scolaire a indiqué n'avoir jamais eu encore à réunir le comité d'admission.

Liste des critères:

- l'enfant doit comprendre le français et pouvoir s'exprimer en français (4 conseils scolaires).
- les parents doivent s'engager à aider l'enfant (4 conseils scolaires).
- un des parents doit être de langue française (3 conseils scolaires).
- l'enfant doit être catholique (1 conseil scolaire).
- considération du désir et du potentiel de l'enfant (1 conseil scolaire).
- considération du nombre d'élèves déjà inscrits dans la classe et de la disponibilité des ressources.

6. Question #6: Dans votre conseil scolaire regroupez-vous des classes d'immersion avec des classes de langue française dans un même édifice?

- 2 (7.7%) conseils scolaires ont répondu "oui";
- 18 (69.2%) conseils scolaires ont répondu "non";
- 6 (23.1%) conseils scolaires n'ont pas répondu.

7. Question #7: Les élèves anglophones qui parlent peu ou pas le français:

a) sont-ils intégrés dans les classes de langue française?

- 24 (92.3%) conseils scolaires ont répondu "oui";

b) sont-ils regroupés par eux-mêmes?

- 1 (3.8%) conseil scolaire a répondu "oui".

8. Question #8: Avez-vous une politique qui s'applique seulement à l'admission d'élèves qui ne s'expriment ni en français ni en anglais? Comment cette politique diffère-t-elle de celle qui régit l'admission d'élèves de langue anglaise?

- 3 (11.5%) conseils scolaires ont indiqué qu'ils avaient une politique régissant l'admission d'élèves qui ne s'exprimaient ni en français, ni en anglais. A la deuxième question un des trois conseils scolaires y a répondu en indiquant que ces élèves n'étaient pas admis.

STATISTIQUES:

Nombre total d'étudiants dans les écoles ou classes de langue française.

Nombre d'étudiants de langue anglaise dans les écoles ou classes de langue française.

	Nombre total	Nombre de langue anglaise	%
1.	545	30	5.5%
2.	410	-	-
3.	5559	109	1.9%
4.	1740	16	0.9%
5.	108	9	8.3%
6.	440	45	10.2%
7.	70	37	52.8%
8.	1488	40	2.7%
9.	2746	48	1.7%
10.	9543	-	-
11.	7352	126	1.7%
12.	1529	460	30.0%
13.	5981	1300	21.7%
14.	1593	25	1.6%
15.	440	-	-
16.	80	20	25.0%
17.	1309	20	1.5%
18.	258	180	69.8%
19.	465	15	3.2%
20.	2000	-	-
21.	75	-	-
22.	412	30	7.3%
23.	150	15	10.0%
24.	408	-	-
25.	591	96	16.2%
26.	46	7	15.2%

Note: Plusieurs conseils scolaires ont toutefois indiqué qu'il était difficile de s'entendre sur la définition de l'expression "étudiants de langue anglaise".

Recommandations du comité "ad hoc" au Conseil d'administration suite aux enquêtes menées auprès des enseignants et des conseils scolaires.

1. Que l'AEFO réitère sa demande et fasse les démarches nécessaires afin que le Ministère entreprenne, durant la prochaine année, une étude scientifique du fait de l'admission d'étudiants qui s'expriment peu ou pas en français dans les écoles ou classes de langue française ainsi que des problèmes qui en découlent.
2. Que l'AEFO sensibilise davantage les enseignants face à la loi scolaire touchant les admissions d'étudiants anglophones.
3. Que le premier critère pour l'admission d'élèves dans les écoles ou classes de langue française soit le suivant: l'élève doit pouvoir s'exprimer en français.
4. Que l'on défende le principe suivant: l'étudiant qui ne s'exprime pas en français ne doit pas être intégré à un cours régulier dans les écoles ou classes de langue française.
5. Que l'AEFO explore avec le Ministère la possibilité d'avoir, au sein des systèmes d'écoles ou de classes de langue française, des classes ou des écoles d'immersion ou de récupération pour les élèves qui ne rencontrent pas les critères linguistiques pour l'admission dans une école ou une classe de langue française.
6. Que l'AEFO obtienne si nécessaire une interprétation juridique du texte de loi sur l'admission des élèves anglophones (Education Act 252 (6)) en ce qui touche l'obligation d'un conseil scolaire de mettre sur pied un comité d'admission.
7. Que, s'il y a obligation, l'AEFO étudie avec le Ministère certains mécanismes, pour faire connaître et rapporter les infractions à la loi.

Rapport sur les autres questions soumises au comité "ad hoc" sur les admissions.

A. Admission des enseignants anglophones dans nos écoles.

Le congrès annuel 1976 demandait aussi au comité "ad hoc" de se pencher sur la question de l'admission d'enseignants anglophones dans les écoles ou classes de langue française. Par contre, le conseil d'administration du 4 décembre 1976 adoptait la résolution suivante:

"Que la section de la résolution #69 qui traite de la présence d'enseignants de langue anglaise dans les écoles de langue française soit référée au CDEFO afin qu'il l'étudie à la lumière de l'article 229 (1) (f) (ii) de la loi scolaire."

Le comité "ad hoc" a pris connaissance de l'étude faite par le CDEFO et il endosse la position prise par le CDEFO. Voici cette position:

A la lumière de la résolution #69 ainsi que l'article 229(1) (f) (ii) de la loi scolaire, le comité a étudié l'admission d'enseignants anglophones de la façon suivante:

- a) Est-ce qu'un enseignant anglophone devrait être admis dans une école de langue française?

Théoriquement, le CDEFO était d'avis que des enseignants anglophones ne devraient oeuvrer dans des écoles de langue française. Mais, dans certains cas, surtout au secondaire, le directeur a l'obligation morale de répondre aux besoins de ses élèves. Ce qui peut vouloir dire qu'il sera obligé d'embaucher un enseignant anglophone qualifié pour enseigner la matière.

Ce n'est qu'après avoir fait tous les efforts pour trouver un enseignant francophone qu'un directeur devrait embaucher un anglophone et seulement dans des circonstances les plus exceptionnelles devrait-il embaucher un anglophone unilingue.

- b) Que faire des anglophones présentement dans nos écoles?

Le CDEFO pense que nous avons un certain devoir envers les enseignants anglophones dans nos écoles et ainsi que ces derniers ne devraient pas être remerciés parce qu'ils ne peuvent remplir les responsabilités qui leur sont assignées par l'article 229(1) (f) (ii) de la loi scolaire. Le comité est d'avis que l'on devrait offrir aux enseignants en question les options suivantes:

- i) suivre des cours en français afin qu'ils puissent remplir les exigences de la loi;
- ii) accepter un transfert dans une école de langue anglaise dans la même ou dans une autre municipalité.

Si, après un délai raisonnable, les enseignants n'ont pas atteint la compétence requise, ils devraient être mutés de façon arbitraire.

c) Que faire si on embauche de nouveaux enseignants anglophones?

Le CDEFO est d'avis que tout enseignant anglophone nouvellement embauché devrait l'être sous réserve, avec avis, par écrit, qu'il sera muté dès qu'on trouvera un enseignant francophone pour assumer les responsabilités.

Dans les centres où il existe des écoles de langue anglaise à proximité, le comité est de l'opinion qu'il serait préférable d'encourager les étudiants à suivre un cours en particulier dans une école de langue anglaise plutôt que d'embaucher un enseignant anglais unilingue pour donner ce cours dans l'école de langue française.

Dans ce même contexte, le comité considère qu'il est important de regrouper les enseignants dont le français est la langue d'instruction.

Il recommande donc:

"Que l'AEFO tente de faire changer les règlements de la FEO de sorte qu'un enseignant dont le français est la langue d'instruction dans les écoles ou classes d'immersion puisse choisir d'être membre de l'AEFO."

B. Définition de "compétence en français".

Le Conseil d'administration du 4 décembre 1976 adoptait aussi la résolution suivante:

"Que le comité "ad hoc" qui fera le sondage sur les critères d'admission pour les élèves qui ne parlent pas le français trace les grandes lignes de ce que l'on entend par le mot compétence en français."

Après discussion, le comité s'est dit d'avis que la compétence en français devrait se révéler par les éléments suivants:

- a) bonne syntaxe
- b) bonne grammaire
- c) bon français écrit.

L'AEFO lors du congrès a adopté une position face à la formation à l'enseignement. Dans la section sur les "Critères d'entrée dans la profession", nous lisons:

2.3 La connaissance du français oral et écrit, soutenue par le désir de préserver la culture franco-ontarienne, est le critère linguistique le plus important.

2.7 Avant d'obtenir un brevet d'enseignement et d'être accepté dans la profession, un aspirant devrait subir un examen de synthèse et être jugé sur:

- sa maîtrise du français;
- l'adaptation de sa personnalité à l'enseignement;
- etc....

Le comité recommande donc:

"Que l'AEFO, dans ses discussions avec les maisons de formation, accorde une priorité à ces éléments de sa position qui traite de la compétence en français."

Le comité:

André Ladouceur
Estelle Lavoie
Luciano Piovesan
Normand Frénette
Lucille Montcalm
Pierre Lalonde

PL/TL
le 5 mai 1977